

保育実践の研究方法に関する一研究

— 実践記録の分析を通して —

堀 智晴

A Study on Research methods of Practice in Preschool Institutions

— Analysis of Records of Practice —

TOMOHARU HORI

目 次

はじめに

I 本稿の目的

II 実践記録の分析による保育研究の例の検討

III 研究会における実践記録の分析による保育研究の
試みについての報告

IV 実践記録の分析による保育研究の必要性和問題点

V 実践記録を書く目的と方法

おわりに

注

summary

は じ め に

私は保育所や幼稚園を訪問して保育実践を拝見する機会をよくもつ。また保育者と保育実践について検討しあう機会もある。私がこのような機会をもつのは、定期的である場合もあれば一回きりである場合もある。

私がこのような機会をもつその目的は三つある。その第一は保育実践を見たり保育者と検討しあうという経験を多くもつということである。そして保育現場の現状を少しでもよく知るということである。また保育現場では今何が課題になっているかを知ることである。私はこれらのことを参考にして私の保育研究のテーマを決める。また自分の研究への多くの示唆を学びとる。

第二は私の保育研究のための資料を保育現場で蒐集することである。私の保育研究の主たる大きなテーマは、「障害児」をどのように保育すればよいか、ということである。「障害児」保育の目的や意義、その保育内容や保育

方法を理論的に明らかにすることである。このような研究の資料を保育現場で蒐集するのである。例えば保育カリキュラムの書かれたプリント、保育者と親との連絡ノート、保育日誌などをみせていただく。また自分で保育実践を観察記録しそれを資料とすることもある。

第3に、保育研究を保育者と共同して行うためである。定期的に保育現場を訪れるのは、この共同研究に参加する場合が多い。「障害児」の保育の事例をもとに保育のねらいや保育実践が適切であったかどうかを検討し合うのである。

ところで「障害児」保育の研究といってもその研究の内容は多岐にわたる。「障害児」保育の目的、方法、内容のそれぞれが関連をもちながらも、個別に研究される必要がある。また「障害」の種類や程度によっても研究が異なってくる。保育者相互の協力の在り方についての研究も考えられる。親や専門機関との協力の在り方を明らかにすることも研究の一つである。

このように「障害児」保育の研究といっても複雑多岐にわたる。私はこのような複雑多岐にわたる保育研究のなかで、保育実践を対象とする研究にとりくんできた。ここでいう保育実践とは、保育者が意図的に子どもにかかわる（あるいはかかわらないこともある）実際の保育場面のことであり、学校における授業に相当するものである。

保育実践の研究は保育実践を何らかの方法で記録に残し、その記録を研究の資料として研究が行われる。保育実践そのものは瞬間瞬間に消え去っていくものだからである。この場合記録としてはまず保育者や観察者の記憶をあげることができる。またそれらをことばとして表現した観察記録もその一つである。またテープレコーダー、

8ミリ、写真、ビデオなどで記録に残すこともできる。いずれの手段をとるにせよ、実践の記録を研究の資料とするのである。

私は保育実践の研究をことばで記録した資料(実践記録)を用いて保育者と共同研究する方法を模索している。本稿はこの保育実践の研究方法の一つとして、実践記録を資料とする方法の意義とその実際のすすめ方を明らかにすることを試みたものである。

本稿では、まず実践記録を用いた保育研究のいくつかを具体例をあげて検討する。次に私が保育者と試みてきた方法を検討する。そして最後に実践記録のとり方、実践記録を資料とする保育研究のすすめ方を実際に活用できるような技術として示す。

I 本稿の目的

1. 保育実践の研究方法として、実践記録を資料とする方法の意義と問題点を明らかにする。
2. 保育実践の研究方法として、実践記録を資料とする方法の具体例を示し、その検討をとおしてこの方法の実際的な技術を明らかにする。
3. 保育実践の研究方法として、実践記録を資料とする方法を保育者との共同研究により行うことの意義と問題点と課題を明らかにする。

II 実践記録の分析による保育研究の例の検討

まず、従来の実践記録の分析による保育研究の例のいくつかを検討する。

1. 保育雑誌の例

(1) 月刊保育雑誌「保育専科」の1983年6月号において、特集・事例の読み方、がくまれ「保育を見つめる目」というテーマで二つの事例が検討されている。私はまずこの特集を検討してみる。

編集部はこの特集の趣旨を次のように書いている。「保育を学ぶためには、実際に保育をすること以外に、保育事例をしっかりと読むことも欠かせません。しかし、そのことによって得るものは、読み手の保育に対する洞察力によっても違ってきます。そこで、研究者と実践者の二人の先生に、事例を読んで話しあっていただきました。お二人の、事例をどのように読み取っていくかの道筋はとても参考になることと思います。」¹⁾

次にこの特集で検討された幼稚園の事例Ⅰ「せんたく」(年中組)をそのまま示す。

入園間もない時期、砂遊びに熱中していたA子が『先生、くつ下泥だらけになっちゃった』と持ってきた。

私は『そう、じゃ洗たくして、乾かしておこうね』と言って、A子のくつ下を洗い、干しておく。

それ以来、私は汚れたくつ下を洗たくし、帰りまでに

乾けばはかせ、乾かなければ、ビニール袋に入れて持たせるようにした。

五月のある日、私がB子の汚れたくつ下を洗たくしていると、B子はじっと見ていて『先生、私も洗いたいなあ』と言うので、二人で片方ずつ洗った。B子は、まだよくしほれない。

B子はビジャビジャのまま干す。降園時、保育者の洗ったくつ下を見くらべて『あれ、私が洗ったくつ下、まだかわいていないね』と不思議そうに見ていた。

この経験をきっかけに、洗たくごっこが続いたので、ビニールロープをはり、洗たく干し場を作る。

ある風の強い日、女児数名がハンカチを洗たくする。そして、干したハンカチが風に飛ばされた。そして落ちたハンカチを捨ててきたC子は、『先生、さっき洗たくしたハンカチ、もうかわいたよ』と不思議そうに見ていた。

特集ではこの事例を資料にして研究者と実践者の対談が書かれている。そしてこの対談の間にポイントという枠組みのまとめが挿入されている。つまり、対談とポイントが1セットになっている。このセットがこの事例Ⅰに関しては五つある。なおこの事例の提供者(幼稚園の先生の名前が4名あげられている)と対談をしている研究者、実践者とは直接関係がないようである。

本特集は先にあげた事例Ⅰの他にもう一つ年中組の事例Ⅱがとりあげられ、先の事例と同様にこの事例に対しても対談とポイントが書かれている。そして最後に二つの事例の検討のあとで、まとめとして研究者によって「事例の中から見えてくるもの」が書かれている。

この「事例の中から見えてくるもの」によると、ここでとりあげられた二つの事例は、『幼児の科学性の芽ばえを育てる』というテーマで地方の研究会で発表されたものだということである。この事例をこの対談者たちは「ここでは“科学性”というテーマにこだわらずに“保育をどう見るか”“事例をどのように読み取っていくか”ということと話しあいました。」²⁾と言っている。

さて保育者と実践者によるこの事例の「読み方」をみてみよう。

研究者は「事例の中から見えてくるもの」というまとめの中で「直感的なひらめきの大切さ」という中項目の見出しをつけて次のように書いている。

西野先生(対談相手の実践者・堀注)が事例Ⅰを読んで、まず感じたのは、この保育は子どもの感情が大切にされているということでした。

このことについては、私も直感的に(傍点、堀)それを感じ取ることができました。

保育を見たり、事例を読んだりしたとき、この直感的

に感じられるものが案外大切なのです。そこで、それを単なる直感にとどめてしまわないで、話しあいによって具体化することを試みたわけです。

「この保育には生活がある。」という私の考えも、同じように「生活とは何か。」を話しあうことによって、明確化しようしました。(17頁)

つまり対談では、①この保育は子どもの感情が大切にされていることを具体的に論じ、②この保育には生活があることを明確化して論じた、ということを行っているのである。

そこで①について検討する。この部分の検討ははじめの対談とポイントの中に書かれている。対談者らは、先の事例にもあったように、保育者が子どもの泥だらけのくつ下を洗たくしたことを指して、これは子どもの感情が大切にされていることだと考えている。子どもが身につけていたものを脱いで洗ってもらうことは、人間にとって深い意味を持つもので、子どもは直接的ではないけれど、スキンシップを感じる、というのである。そしてこのことは母親の感触につながる、と言う。こう述べた後でポイントとして「子どもの感情を大切に」というタイトルで次のようにまとめられている。

保育の対象は幼児であり、保護とか養育的な要素が必要であるにもかかわらず、学校的に整備されるとどうしても保育者の母親的配慮が減少する傾向になります。

実はこのことは、大変なことで、それが欠けると保育が始まらないと言ってもよいと思います。

この事例では、保育者の母親的配慮がみられ、子どもの感情が大切にされていたと言えます。(10頁)

はたしてこのようなことが言いきれるのだろうか。私には、対談者らが、「保育者は母親的配慮をなすべきだ」という考えを予めもっていたとしか思えない。この自分たちの考えを実践記録を読んで直感的に事例の中のことからむすびつけたと私は推測するのである。実践記録から学ぶべき点を抽出したのではなく自分たちの言いたいことを実践記録にあてはめて述べているのである。

はたしてA子は、保育者がくつ下を洗たくしてくれたことによって保育者に母親の感触を感じとったのであろうか。確かに子どもは自分の身につけるものを家庭では母親に洗たくしてもらっている。だからといってこの事例のA子が保育者に母親を感じたと言えるだろうか。つまりここで検討しなければならないのは、A子の感情の具体的な内容である。

A子が「先生、くつ下泥だらけになっちゃった」と言ってきた時、A子はどんな感情を抱いていたのだろうか。A子はくつ下が泥まみれになったのを困ったことと思っ

ていたのだろうか。これだけの記録ではわからない。遊びきった満足感が顔にあふれくつ下の汚れは余りにしていないかも知れない。あるいははきかえるくつ下があるので気にしていないかも知れない。逆に母親におこられるのではないかと困った顔をしていたかも知れない。これは推測するしかないのである。

対談ではA子がくつ下が泥まみれになったことを困ったこととしてとらえているように思われる。そしてくつ下を洗たくしてくれた保育者に子どもは母親的な配慮を感じていると対談者らは事例を読んでいうようである。

対談者は実践記録を読んで自分たちの直感的なひらめきを対談の中で具体化したと言っているが、この具体化の内容は、くつ下を洗たくすることが母親的配慮になっていて子どもの感情を大切にしている、ということであった。

対談者らの読みとり方には次の二点において独断がなされている。

① 子どもの感情がどんな感情だったのか記録からは読みとれないのにもかかわらず、保育者がくつ下を洗たくしたことが子どもの感情を大切にたと解釈したこと。

② 保育者がくつ下を洗たくしたことを母親的な配慮と解釈したこと。

つまり以上のことから言えることは、対談者は事例Ⅰから参考としうる事柄を導き出してきたのではなく、逆に対談者らの考えを事例Ⅰを利用して発言したにすぎないのである。

この雑誌の特集は、あまりにも事例の記述が短かく限られたものである、という点に第一の欠陥がある。また、この事例は、先の保育者のまとめの中にも書かれていたように、本来『幼児の科学的性の芽えを育てる』というテーマで地方の研究会で発表されたものなのだから、このテーマに即して読まれなければならないのであったのである。

この特集を私が読んで、「実践記録(この場合事例)を読む」上で注意しなければならないと気づいた点を以下にあげる。

A. 実践記録は記録をとった目的に即して検討されるべきである。

B. 実践記録の検討は実践記録に書かれていることばから解釈されるべきである。

C. 子どもの感情とか生活とか大きな概念が問題にされる時には、少なくともどんな感情か、どんな生活か、を実践記録のことばから具体的に指摘すべきである。

保育雑誌では事例が紹介されその事例を用いて自分の主張したいことを述べるやり方がよく行われる。その場合まず事例そのものが記録として不十分な場合が多い。ま

た一つの事例から余りにも一般的な大きなテーマが語られるということもよくあることである。このような事例のとりあげ方は実践者に対して失礼である。その点の特集の場合、読み方に疑問があるが、事例の出典についてふれられているのはまだすくいがある。

(2) 次に同じような保育雑誌の例を検討する。この例は(1)よりも保育実践についての検討が実践記録に即して行なわれている。この例は保育実践研究として月刊雑誌「現代保育」に毎号連載され、この掲載の最後には保育実践研究会参加者の名簿が付記されている。おそらく保育実践の研究として実践記録を用いた方法の重要性を認識しての連載であると考えられる。

ここでは保育実践研究の「『しぜんのくに』で自発性を育てる」という大見出しで、小見出しが「異年齢集団でのかわりを中心に」³⁾となっている実践報告と、この報告の検討である「『実践の記録』を読んで」を検討する。

この実践記録は、次のように構成されている。まず見出しだけを以下にあげる。

1. 「しぜんのくにのあそび」とは
研究テーマ
2. どのように自然とかかわって遊んでいるかを調査するあそびの記録
サクランボとり(三・四・五歳児)
竹の皮を使った忍者ごっこ(四・五歳児)
池に入って遊ぶ(三・四・五歳児……17名)
- 考 察
3. 「しぜんのくに」における友達同士のかかわりを調査する
考 察
4. あそびに参加しなかったA子を追って
一学期
二学期 — 9月 —
— 10月 —
— 11～12月 —
三学期
考 察
5. まとめ—子どもたちは自発的に遊んでいるか—
① 自然環境が自然に自発性を育てる
② 異年齢の友達集団が自発性を育てる
③ 一人ひとりの子どもの姿を認め、個々にあった指導配慮が必要である(22頁～29頁)

これをみてもわかるようにこの実践記録は五つの部分から成り、2, 3, 4についてはそれぞれ考察がなされ、最後に5で全体のまとめがなされている。

さらに雑誌では、「一日の流れ」「しぜんのくにで行ったあそび(一学期)」「実際例、ケース1、通園グループの仲間が中心にいろいろな友達とかかわっていく」が表として掲載され、また園内図が書かれている。

この実践記録は小見出しにもあるように異年齢集団によるあそびの必要性が書かれている。それも単に実践の報告にとどまらず自分たちの実践を対象にした研究のレポートとして書かれている。だからこそ考察やまとめが書かれているのである。

私がこの雑誌を検討するということは、実践者による実践の研究報告と、この研究報告を対象に保育実践研究会参加者による「『実践の記録』を読んで」の二つについて検討するということである。つまり私の検討はいわば第三回目の検討ということになる。

私はこの実践記録の中心テーマである異年齢集団のあそびについての研究を検討する。

実践記録には「しぜんのくにのあそび」を「年齢別組編成を解体した異年齢による保育活動の一つである(解体保育と呼んでいる)」と書かれている。そしてその目的を次のように書いている。

最近では都市化の波で、子どもたちがあそび場を失ったことや、兄弟数が少なくなったことで、異年齢によるあそびの場が園生活のなかに必要であると考えたからである。また、自発的に遊ぶ子どもを育てるためには、異年齢によるあそびがより有効ではないかと予想したのである。(22頁)

そして毎週土曜日に全園児が一日中「しぜんのくに」で遊び、「保育者は子どもたちを規制することは極力避け、必要と思われる遊具や用具を整えたり、安全面で配慮したりするほかは、保育者も子どもといっしょに遊び、できるだけ子どもたちの自発性を重んじるように心がけるのである。」⁴⁾

このような目的と方法によってとりくまれた「しぜんのくにのあそび」を、実践者ははたして子どもたちは自発的に遊んでいるのだろうか、と次の三点から観察・調査をしている。1. あそびの記録 2. 友達とのかかわり 3. あそびに参加しなかったA子を追って、という観点からである。そして先にも述べたようにこの3点のそれぞれについて実践者による考察が書かれている。

私もまず、この三点について検討していく。

1. あそびの記録について

実践記録には、「しぜんのくにのあそび」の例が三つ紹介されている。この例の中で、竹の皮を使った5歳児の遊びを真似て忍者ごっこに参加していく4歳児や、メダカを追いかけて池の水をにがらせる3歳児に5歳児が

注意したり、めだかを手のひらにのせている3歳児に「そんなことをしたら死ぬぞ!」と5歳児がどなったりしている姿が描かれている。そして考察では「年間を通して見ると、それぞれの季節に応じたあそびを自然に行っていることがわかる」と述べ、「このように子どもたちは、自然環境のなかで思いのままに自然とかかわり、あそびを発見し、あそびを発展させていくのである。つまり自発的に遊んでいると言えるのではないだろうか。」⁵¹と書き「しぜんのくにのあそび」が成功だと評価しているのである。

これに対して『「実践の記録」を読んで』では、「あそびの記録からも、まるごとの自然が幼児たちにこたえてくれるさまざまな姿が表れていてうらやましい限りです。できるだけ自然にまかせ、規制を少なくしようとする配慮もうなずけます。」⁵²と本実践に対して肯定的評価をしながら次のような疑問を提出している。

しかしながら、あえて言及するなら、「しぜんのくに」をもっと活用できないのか。一週間のうち土曜日だけしか「しぜんのくに」で遊べないのか。「しぜんのくに」であしたもあそび続けたいというような心のさびにどうこたえていくのだろうか。「しぜんのくに」以外の日常の園での生活やあそびとどのようにつながるのか、つなげているのだろうか。日常の園の生活やあそびの自然と「しぜんのくに」の自然との関連なり、指導の理念やあり方などをお聞きしたいところです。(30頁)

つまり、ここでは実践記録にみられる「しぜんのくにのあそび」に対する評価を単に「しぜんのくにのあそび」が成功したかどうかにとどめず、保育活動全体の中でもう一度とらえなおすべきである、という指摘である。この点について実践者がどう考えているのかは実践記録では読みとれない。

保育の一日の流れが表として紹介されているが、これによると月、水、木、金曜日には午前8時から9時まで「なかよし活動」というのがある。そしてこの点に関して注として、「なかよし活動」とは、「自由あそびや仕事を見つけて自由に行動する(屋内外を問わず)ことが原則である。一方、保育者にとっては、指導計画に沿って自由に使ってよい時間でもある。」と書かれている。つまりこの「なかよし活動」はいわゆる設定保育をする時間にも使えるわけである。もしそうであればこの園での指導の理念やあり方が例えば非常に極端に言えば「土曜日ぐらいは自由に遊ばせてあげたい」という考えである可能性もあるのである。もちろんこの幼稚園がそのような極端な指導理念をもっているとは考えられないが、実践記録をみる限りこの可能性が全くないわけではないので

ある。この点について何もふれられていないからである。

この「しぜんのくに」の実践と「しぜんのくに」以外の実践とがどのように関係しているのかについては、実践記録からは明らかにできない。その理由としては二つ考えられる。まず実践記録の書き方が不十分であった、ということである。他の一つは、この「しぜんのくに」の実践を行う時点では、「しぜんのくに」以外での実践との関係について考慮されていなかった、ということである。私は後者であるように思うが、これはあくまで推測にすぎない。

このように限られた実践記録では検討しえない問題が出てくることはよくあることである。しかし実践記録を書く分量が限られているからこういうことはやむをえないことなのだと考えてしまうのは誤りである。この実践記録の場合、上記の点つまり「しぜんのくに」の実践と「しぜんのくに」以外の実践との関係について述べ、日常の園の生活やあそびの自然と「しぜんのくに」の自然との関連なり、指導の理念やあり方についても書くべきであったのである。

つまり保育実践の記録を書くときはなぜこの実践が対象とされ記録されたのかについて、その記録の対象となった実践と記録の対象とならなかった実践との関連についても記録の中で書く必要があるわけである。

そこで次のように言うことができる。

実践記録は実践の部分の記録である。それゆえ記録として書かれなかった部分についての実践はどうであったのか、実践全体に対する基本的な考え方が、記録された実践との関係において書かれるべきなのである。

このことは、2.友達とのかかわり、についても同じようなことが言える。

2.について実践記録では「考察」において次のように書かれている。

しぜんのくにで遊ぶとき、通園グループ(異年齢集団、堀注)の仲間を中心にいろいろな友達とかかわっていくケースが非常に多く見られた。次いで、組の仲間を中心に、いろいろな友達とかかわっていくケースが多い。また、どのケースにも見られることは、あそびの進行に伴って、通園グループや組の仲間がかわってきており、よいあそびを発展させていくようである。

通園グループの仲間と遊ぶとき、年長児はあそびをリードすることが多い。約束ごとやルールを作り、あそびをくふうしたり、まとめたりしていく。一方年少児はあそびに参加することで、自然にあそびを知り、ルールを守って遊ぶ楽しさや協力することなどを経験していく。つまり、あそびを学習していると言える。このように、

異年齢の仲間が子どもたちにとってはより遊びやすく、よりあそびを発展させていくようである。年長児は年長児なりに、年少児は年少児なりに、自発的に遊んでいると言えるのではないだろうか。(26頁)

これに対して『実践の記録』を読んで」の中では、異年齢グループの遊びについて肯定的側面を認めながらも否定的側面がないかが指摘されている。

自然な(?)社会的つながりである通園グループが一つの核になり、ある意味でよりどころとなっていることは、そこから縦や横へ飛翔もでき、幼児たちの人間形成にも寄与することにもなり、良いことだと思います。この通園グループを固定化しすぎたり、あまり強く規制してしまうと、年長児がいやいやしながら面倒を見させられるだけになったり、年長児としてのあそびにもならなくなってしまう場合が起こります。ほかの生活場面でそれらは解決されていると思われますので、杞憂かもしれませんが気にもなりません。幼児たちのあそびを見守りながらも、フレキシブルな側面を保障して、それぞれが飛翔できるようになっていくことが望まれます。(30頁)

このように実践記録では、異年齢の仲間の良さを述べ、「『実践の記録』を読んで」ではその弱点を示摘している。これは一体どういうことなのだろうか。一つは、実践記録に書かれている考察が一面的であったということである。「『実践の記録』を読んで」にも書かれているように同年齢の仲間での遊びの意義と必要性との対比において、異年齢の仲間の遊びの意義と必要性が検討されなければならなかったのである。そして、同年齢の仲間での遊びと異年齢の仲間での遊びのそれぞれについて長所、短所が検討されなければならないのである。

実践記録が実践者による意図的なとりくみの成果として報告される場合、どうしても自分の実践のプラス面だけが強調されがちになる。これはかえって自分の実践の価値を半減させてしまいかねない。そうならないためにはどの点についてどこまで実践としてとりくまれどれだけの成果が得られたのか、が実践の具体的事実在即して記録されなければならない。

例えば「通園グループの仲間であそぶとき、年長児はあそびをリードすることが多い。約束ごとやルールを作り、あそびをくふうしたり、まとめたりしていく。」⁷⁾と実践記録に書かれているが、どんな遊びをしたときにこのことが言えたのか、を具体的に明らかにしていくことが必要なのである。つまり遊びの種類によって年長児のリードが必要な場合とそうでない場合がさらに検討されなければならないのである。つまり「遊び一般」について年

長児のリードが必要というように安易な一般化を避けることが必要なのである。

またたとえば、遊びをリードすることと自分が十分に遊びきることとは常に一致するのではないのである。どんな時に遊びをリードすることが遊びきることにもなっているのか、あるいはなっていないのかが明らかにされなければならないのである。

ここで次のことが言える。

実践記録を検討するということは、実践を評価することである。

実践の評価においては、記録されている事例からすべての事例に妥当するような一般化をすべきでない。この場合、なぜそういうことが言えるのかということをも具体例として展開するにとどめるべきである。

実践記録からあることがらを読みとる場合、「Aである」と考えられる一面だけを考察するのではなく、「Aでない」場面についても考察する必要がある。

この実践記録の「まとめ」の第二に、「異年齢の友達集団が自発性を育てる」というタイトルで次のようにまとめられている。

身近に共鳴し合える友達がいる。困ったとき助けてくれる友達、遊んでくれる友達がいる。知らないことを教えてくれる友達がいるなど、子どもたちにとって通園グループの友達、つまり異年齢による集団がもっとも遊びやすく、あそびに打ち込めるはずである。(29頁)

このまとめは明らかに言いすぎである。異年齢による集団がもっとも遊びやすいとか、あそびに打ちこめるはずである、とは決していえないのである。このことは『実践の記録』を読んで」にも次のように指摘されている。

異年齢集団こそ自然であり(社会的人間集団を考えてみればわかる)、望ましいということで、ただ異年齢集団になっていれば良いとか、異年齢集団を唯一絶対のものとして取り上げてしまい、幼児の異年齢集団の短所なり、内包しやすい問題点などを無視している場合もよく見られます。同年齢集団についても長所はあるはずで、二者択一式に判断してしまうことは、望ましいとは思えません。幼児に何を身につけさせたいのか、何を期待したいのかなどにより、もっと柔軟にそれらを取り上げていったり、配慮したりすることが必要だと思うのです。(31頁)

この雑誌の保育実践研究のように、実践記録を批判的に検討することによって初めて実践記録の書き方の不備と実践そのものの問題点とが浮かびあがってくる。

この『実践の記録』を読んで」を、実践記録の提供者つまり実践者が読めばおそらくその中で指摘された問題

に対して実践者としての応答をするのであろう。異年齢の仲間による遊びの重要性は、同年齢の仲間の遊びの実態を認識して「自発的に遊ぶ子どもを育てるためには、異年齢によるあそびがより有効であるのではないか。」（前述、この実践の目的）と考えてきた経過があると予想されるからである。

だからこの実践がとりくまれるに至った経過が書いてあれば何故こうも異年齢の仲間のあそびを強調するのかは理解されたと思われる。

しかし、ただこのように実践記録上の不備を過去にさかのぼってとがめるよりもむしろ、このような批判的検討に対して実践者からの応答が例えば雑誌の次の号で書かれればその方が実践研究はすすむのではないかと私は考える。この雑誌の「保育実践研究」は一回きりで次にはまた新たな実践記録の検討がなされている。これではせっかくの実践記録に即した研究も深まらないし、実践者に対しても失礼である。少しでもページをさいて実践研究が継続深化されていくことが必要と思われる。

ここで次のことが言える。

実践記録の検討に実践者が参加しない場合、実践記録の検討で出された疑問や問題点については実践者がこれにこたえる機会が与えられる必要がある。そして実践の提出者と研究する者とがその内容に即していればキャッチボールをしながら検討をすすめることが望ましいのである。

(3) 月刊保育雑誌「現代と保育」は実践記録の分析を通して保育研究をすすめるようとして編集されている数少ない雑誌の一つである。毎月実践記録と実践分析にかなりの紙数をさいている。たとえば1980年10月号（第8号）には、実践記録として「子どもたちに自然とのふれ合いを——都市にある保育所での試み——」「仲間と関わって生き生きと生活できるように——K君の記録と実践——」「サッカーにとりくんで——対抗試合に向けた一年間のとりくみ」「寿地区における保育——日雇労働者とその家族の住む街——」が保育所から報告され、これらの実践記録に対してそれぞれ実践分析がなされている。

この「現代と保育」においては、実践記録の書き方は各記録各様で、分析も分析者の自由にまかされているようである。分析者は実践記録を書いている保育所と直接何らかの関係をもつ人である場合と、無関係の人の場合とがある。なお実践分析には「〇〇保育園の実践を読んで」というサブタイトルがつけられている。

上記の実践記録と実践分析の中の、実践記録のとり方と分析の仕方について参考となると考えられる「サッカーにとりくんで」を検討してみよう。

実践記録は見出しとして、園の概要、子ども像と年間のとりくみの概要、園でのあそびの指導についての考え方、サッカー大会のおこりと現在までの経過、サッカーにおける集団づくりの押え、1979（昭和54）年4月始めの子どもたちの状態、第一期のとりくみ、第二期のとりくみ、第三期のとりくみ、第四期のとりくみ、おわりに、となっている。そして園周辺見取図、クラス別人数の表、サッカー各期毎の①めあてづくり、②役割づくり、③きまりづくり、④討議づくりの表、子どものサッカー大会のルールを表が書かれている。

この実践記録は記録としてよくまとまっている。園の概要とこの実践記録でとりあげられた実践のねらいと方法と経過がバランスよく書かれている。これは実践記録にも書かれているように、この実践記録を書いた人たちが保間研の学習会に参加していることによると考えられる。（保間研の活動についてはⅡの2で述べる。）

サッカーを通して子ども集団を組織していくことを目的に行なわれた実践が四期にわけて整理されて書かれている。この実践記録に対して分析者（この分析者は何度もこの保育所を訪れたことのある大学教員）は次のように指摘している。

しかし、新田の保育者たちが、この文脈から『自発的に』実践記録を書きあげようとしていたかどうかあいまいです。『集団づくり』の側面からみたサッカーが中心にはありますが、これと矛盾するものではけっしてない、あそびの発展としてのサッカーや『身体づくり』の展開としてサッカーが、整理されないまま提出されている気がします。（傍点、堀）サッカーには、多種多様な事柄がかかわっています。もし、1つの角度からこれを取りあげようとするのであれば、中心軸を何とするか最初にことわっておけば良かったのではないのでしょうか。そして、その地点にひきつけて書くと、実践がより鮮明に伝わったのではないのでしょうか。『つたえあいわからあう力』を育てることを軸にするならするで、目標として、明確に保持し、その下で、各期における保育者の働きかけの中身とその子どもたちの生きた姿を描ききる努力が集中的に行なわれる必要があります。（139頁～140頁）

つまり分析者は、実践記録は自覚的に書かれるべきであると述べ、記録をとる目的を明確にし、その上でこの目的に即した保育者の働きかけと子どもたちの姿を記録する必要があることを指摘しているのである。記録にはあそびの発展としてのサッカーや身体づくりの展開としてのサッカーが記録されているが、あそびのことを中心に書きたいのか、身体づくりのことが書きたいのか曖昧なま

まになっているという指摘である。サッカーには、多種多様な事柄がかかわっているからどの視点からサッカーをとりあげるのかを明確にする必要があるというのである。

しかしこのように指摘したあとで、分析者は、「サッカー実践を総体としてみるとき」(傍点堀)には、「あそび」についての検討の他に、「身体づくり」との関連性と「サッカーの技術の構造」についてほとんど検討されていない、と述べ、「これは、私の欲張った注文かもしれませんが。今回の報告は別のところに焦点があるからでしょうか。実践記録のなかでは確かに関連する事柄がでてきます。」⁸⁾と書いているのである。

以上のような分析者の指摘は明らかに矛盾している。本来多種多様な事柄とかかわっているサッカーを1つの目的から焦点づけて記録するべきだと書きながら、サッカーを総体として検討すべきであると書いているからである。ここでは、分析者は実践を分析する際にサッカーの実践がどのような事柄にかかわり、それらがどのような構造をもっていたかを明らかにする必要があると指摘すべきだったのである。

おそらく上記の分析者の矛盾した注文は、実践記録をとる前に記録者が心得るべきこと(ここでは記録をとる目的)と、記録後の記録のまとめ方(ここでは、記録を書く視点)とを混同したために生じたと考えられる。分析者は記録をとる目的と記録を書く時の視点の一貫性を記録者に要求するか、あるいは一貫しなければ一貫しなかった理由を明記することを要求すべきであったのである。

分析者は次のように書いている。

しかし、これまで育ててきた身体的諸能力はどのような発達道の筋にあり、子どもたちのどのような力に依拠してサッカーに取りくんだのか、また、保育園児の行なうサッカーの技術は、どのような全体構造をもっていて、現在どのような力を伸ばしていくような挑戦をしているか、ということが示されていません。未開拓の分野への取りくみは、実践の展開のなかで明らかにされる部分を数多く残しているのだ、ということなのかもしれません。

障害児の自立をめざす取りくみ、草の茂る土手をのぼる朝のマラソン、体操、さくらんぼに学んだ実践、土ふまず形成への努力、市営体育館における実践、運動会など。(これらは記録で報告されている。堀注)新田には、しなやかに動く身体をつくるさまざまな取りくみがあつたはずだ。実践記録のなかで中心的に書くにしる書かないにしる、『身体づくり』の展開の筋道だけは、保育

者が押えておく必要があると思います。

分析者は記録者がなぜ『身体づくり』の展開の筋道だけは、押えておく必要があるのか、この理由を書かなければならない。なぜなら、これは分析者の記録に対する「ないものねだり」になっているからである。確かに先に述べたように記録をとる目的が明確でなかった。しかし、だからといって「身体づくり」だけは押える必要があるということについて記録者は責められる筋合いはないのである。

おそらく記録者は「身体づくり」についても考えていたであろう。だからなぜ「身体づくり」を書かなかったかは問われるにしても、「身体づくり」だけは押さえる必要があるのだということにはならないのである。まず分析者がなぜ「身体づくり」を押さえる必要があるのかその根拠を提起すべきなのである。

以上のように考えてくると、私は、実践記録の提供者とその分析者との関係が対等なものでなく上下関係にあるように思えてならない。つまり、分析者は自分の勝手に用意した論理で自分の好きなように記録を分析できるのに対して、自分の論理のよってきたる根拠を示すこととしないですむという関係なのである。分析者は記録者に無理な注文ができるのである。これは(3)の検討の場合についてだけでなく、先に検討した(1)、(2)の双方についても言えることではないか。

確かに分析者は保育の実践者と実践記録者に対して敬意を抱いており、また無理な注文をすることになるかもしれない、とことわりをした上で分析をしている。だから分析者は上下関係に立つことを望んでいるのではないことは理解できる。ここで問題なのは分析者が結果的に実践者と記録者に対する無理な注文をしているということとを自覚するかどうかということであり、また実践記録の分析を通して何を明らかにしようとしたのか、ということである。

分析者は、実践記録の分析から何を明らかにしようとし、さらに何が明らかにすべき課題なのかを記録に即して整理して書く必要がある。その際記録から明らかになった点と、記録からでなく自分の提出した点とを明確に区別して分析をして書くべきなのである。

ところでこの記録の場合、記録から明らかにするには不十分な部分が記録にある。これを分析者は次のように指摘している。

この実践記録は、具体的に、また客観的に記述するよう努力された跡がうかがわれます。しかし、不十分なところも残っています。2つの例をあげておきましょう。
『ボールあそびをすることによって笑いとか何々をし

ようとか……」(……部分を以下に堀が記録どおりに次のように補足する。何々したいという意欲が高まってきました、私たちはその笑顔や要求からあそびの楽しさが高まっていることを確認しました。)という記述がでます。どんな場面で笑いがおこったのでしょうか。意欲が高まったのは、どのような具体的行動からわかりましたか。これは、第一期のしめくくりのところにでてる重要な事柄ではないでしょうか。『技術は未熟』『技術も本当に5歳かなと思う高度なもの』という記述があります。サッカーの実践というからには、もっと具体的に『技術』の中身をつっこんで書く必要はなかったでしょうか。(140頁)

分析者はこのように書いて記録を書くときは、「保育者の意図とかかわらせて」子どもの姿と保育者からの働きかけの中味を、会話や体の動きなど具体的行動や表情など読み手に伝わるように書くことが大切だと指摘している。これは分析者が記録から明らかにする上で記録者に対する当然の要求である。

2. 研究会の例

実践記録の分析を保育研究の中核に位置づけ成果をあげている研究会の例は東京保育問題研究会があげられる。この成果は東京保育問題研究会編で「保育の現場から——保育一元化を求めて——」として出版されている。

この本の第一章で保問研の歴史が書かれている。そして「伝え合い保育」⁹⁾の中で実践記録が重視された経過を次のように書いている。

実践記録を重視した研究が保育における「伝え合い」の姿を明らかにし、その意義を発見させた。

民保(民主保育連盟、堀注)時代にはじまった乾孝ら心理学研究者と保育者の共同研究においては実践記録が重視された。その形態も従来のように子どもの言葉ばかり書くのではなく、どういうつもり、どういう指導を入れたらどうはね返ったか、つまり保育者自身の言葉を一緒に記録することが求められ、保育者の言葉はひらがなで、子供の言葉はカタカナで書く、という記録法が工夫された。——これは単なる記録法の問題ではなく、子どもは大人の働きかけによって育つ、という児童観、発達観に根ざしたものであることは言うまでもない。この記録法は今日に継承されている。(40頁)

第二章では、「現場の実践から」三つの実践報告がなされ、それぞれについて実践者(幼稚園と保育所)と研究者による討論の内容が報告されている。

第三章では「保育実践の記録化の提案」と題して実践者と研究者11人による討論がなされている。本章は、一、保育記録をつける意義、二、実践記録をどうとるか、

三、記録のとり方から構成されている。

保育記録をつける意義として、次の三点が参加者の体験にもとづいて述べられている。

- ① 書くことにより保育者自身の保育観、生き方が問われる。
- ② 記録は保育を客観化すると同時に貴重なデータ
- ③ 記録集にまとめ、母親の啓蒙や保育研究運動の資料にする。

この中では実践について話し合うだけではない。『話し合い』はその場限りになる。どういうものでもいいからとにかく保育実践を書くことが大切だとくりかえし述べられている。書きとった記録をもとにしてサークルの仲間どうしが話し合い問題点を指摘しあうのである。

二、実践記録をどうとるか、では記録の形式と内容を例をあげて検討している。貴重な資料なので引用する。

表1は「保育の一場面記録、具体的な計画と反省」で学生の実習日誌につくった形式である。「ある一人の子どもが仲間に入れなかった、その仲間に入れなかったのをどういうふうにしていったらいいかと、実習の人が自分なりに取り組んでみた例です。これは反省のところで問題がはっきり出ているけれども、この記録でいうと、指導そのものがかなり意図的にやられている。しかもそれが子どもの生活の背景までを見通そうと努力されているので、意味があると思って、いい記録としてとっておいた。」¹⁰⁾ということである。なお、表の下補足・丸尾というのは書き方を丸尾が少し整理した、ということである。

表2は「一場面記録」でけんかやいろいろな問題をメモしたり、指導のあり方や保育者のものの考え方を書いたり、保育の一場面を記録したものである。

表3は、ある問題を設定して継続的に観察・記録していくものである。

これら三つの例は全部が保育者の言葉がひらがな、子どもの言葉がカタカナで書かれ先にも書いてあったように保問研の伝統をうけついでいる。

表1の例では、保育者のねらいが明確に書かれそれにもとづいた具体的な計画が書かれ、実際の模様が実践記録として記録されている。さらに反省では反省と今後の課題が具体的に書かれている。いわばこの例は保育が実践され、その一連の過程が要領よくポイントをおさえ記録として残されたのである。このように記録されると、この実践は果たして妥当であったか、について記録の分析をとおして検討ができ、問題点についても具体的に明らかにできる。

表 1

保育の一場面記録：具体的計画と反省				
7月9日(木)		天気 晴	年長組	出席 男 14名 女 12名 計 26名
テーマ	仲間はずれにされるS男を巡って		場合	自由遊び：その他の生活場面で
ねらい	◎仲間関係のひずみを、おとなが中にはいりながら調整していく。 6月ごろになって、仲間関係がだいたい固定化してきているが、その中で仲間にはいない2、3の子どもがいる。その中で特にS男については、周囲の子どもが相手にしない様子がみられるので、なぜそうなるのかを探りながら、子どもたちの遊びに誘い込んでいく。			
具体的計画（指導の要点・材料の準備）			実施の結果（要点）	
◎朝の自由遊びの中でS男とそれを取り巻く子どもたちの様子を観察してみる。 ・遊んでいる友だちにS男は自分からは入ろうとするか。 ・S男が呼びかけたときの他の子どもたちの様子はどうか。 ・S男は何に興味を示しているのか、など。 ◎S男に呼びかけて遊びに誘い込むようにする。 ・子どもの好きな「花いちもんめ」の中におとながはいって、子どもたちに働きかけろ。 ・そのときの他の子どもと、S男の様子をみて話し合ってみる。			◎S男は明らかに仲間には入りたいという気持ちを持っていることがわかる。 ・しゃがみ込んでいるとき目は活発な友だちの遊びを追っている。 ・一度「カッテナ」。(交ぜての意)というがM子がイヤと言ったのですぐまたしゃがみ込んで見ている。 ◎「花いちもんめ」をやっている中にはいりおもしろいようにやっていると、おとながいるので、入れてもらえるというようにとんできた。 ・子どもたちはS男はさたないかいやとはっきりいうので話し合ってきた。	
実施記録：おとなの働きかけと子どもの様子（態度発言）				
「おとなが仲間いりして「花いちもんめ」をやっているとき、おへそを出しながらS男が走ってくる。」				
T.	S 男	センセ、カッテナ。(人入れての意) うん、いいよ、ねえ、みんないいね。先生の隣へおいで。		
	Y 子	イヤダ。S男君サント手ヲツナグノ。手を取す。		
T.	Y 子	あら、どうして？		
T.	Y 子	く黙って、地面をけっている。ちょっとみんな聞いてよ。Y子ちゃんね、S男君と手をつなぐのいやだって、みんなはどう？		
	T 子	アタシ、S男君ト手ヲツナゲルヨ。		
	Y 子	ダッテ、カタナイデイヤダ		
T.	子どもたち	S男君きたないって！みんなはどう思う？		
	〃	カタナイヨ、ナメ		
	S 男	ソウ思ワヨ、フクガヨゴレトル。		
T.	子どもたち	く困ったなというような顔つきで聞いているが特にショックというほどではない様子		
	〃	みんなね、S男君のおかあさんは何してるか知ってる。		
T.	Y 子	煙ヤットルヨ。		
	〃	赤ンボシッテナ。		
T.	K 夫	そう、S男君の家は赤ん坊とS男君の他にまだ子どもたちがおるしね、おじいちゃん病気で寝とね。		
T.		イソガシインヨ。		
		そうだね。S男君の家、忙しくてたまらんもんでついS男君の服洗えんのね。		
		S男君もきょう帰ったらみんなが服を洗ってもらえなかったって家の人に言いなね。		
		どうしよう、みんなS男君ひとり「花いちもんめ」みてるの？		
	Y 子	ベソカクシタラ、ツナグデ		
	S 男	オレ、ベソカグサデ、カッテナ		
反省（意見・感想）	・子どもたちの仲間関係をどうにかしたいと思ってはいたが、単に好き嫌いだけでなく、こうしたことがあることがわかったが、保育者自身としての働きかけがあまりなかったように思う。S男の家の状態をもっと保育者自身を知っていなければ、子どもを全体的に理解してやることできないと思う。 ・S男の家の様子をもっと子どもたち全体に、自分たちの生活との関連でとらえさせたかった。何かの機会に年長児であるし、おとなの生活について仕事について話し合う機会をつくりたい。(なぜS男がブツブツの不満を言っているのか、よごれた服をきてくるのかなどについて) また、周囲の子どもにそれを理解させるだけではなく、S男や母親自身にも、きれいに(たとえつぎがあっても)しようという意識をもたせることも大事だと思う。			

◎おとなのことば→ひらがな・子どものコトバ→カタカナ・＜関連事項＞・＜意見・感想＞
◎記録：刈谷幼稚園・田淵晃子。

表 2

一場面記録：その時々起きた問題記録			
7月20日(月)	天気 晴	子ども	あきら・みつ子・(のぶ子・よし子・すみお・まさみたち)
テーマ	あきらとみつ子のけんか	場面	朝の自由時間にすべり台の近くで、6人で
今まで、けんかが起きても、周囲の子どもはあまり関心を示さず、ずいぶん、きょうは周りからいろいろな意見を聞いていた。集団の発展の一つの表れかと思う。			
子どもの動きとおとなの働きかけ			
3、4人の子が何かを囲んで大きな声で言い合っているのに近づいてみると、あきらとみつ子が向かい合い、にらみ合っている。回りから、すみおが口をとがらせて意見を言っている。			
すみお	ダッテサ、アキラチャンが、バジメニソソナコトイウカライケナイダヨ、く「みっちゃんなんかいれない」といってらしい。	あきら	ソイダッテ、ソイダッテ、ミッチャンナカ、前ニハサカノポリシタコトアルノニサ、ボクダケニイワンダモン。
よし子	ソレハ、今ジャナイデショ、ズート前デショ。	まさみ	モウ、今ハ、サカノポリハナシ、ツテキマッテナモノ。
みつ子	イクライッテ、アキラクンタラクルンダモン。	あきら	ヘーダ、1度シカガリナイヨ。
あきら	1度イッテモヤメナカッタジャナイ、ダカラ注意シタッタイデショ。	みつ子	ソウダヨ、チュウイシタラ、ミッチャンヤメロンデワルヨ。
すみお	ジャナセ、アキラチャンガヤメリヤインジャナイノ。	よし子	く困った顔をして「モウワナイヨ。ソイダケドサ、ミッチャン、ホクンコトバカリイウナヨ。アキラチャンガソコナコトヤラサキヤイワナイヨ。」
あきら	アハ……ヘソナノ。ハヤクヤロー。	みつ子	アハ……ヘソナノ。ハヤクヤロー。
すみお	アハ……ヘソナノ。ハヤクヤロー。	すみお	アハ……ヘソナノ。ハヤクヤロー。
◎皆またすべり台のほうへ登りにいく。			
意見・感想			
・近くまで行って見たが、子どもたちの話し合いで解決していったので黙っていた。この場はこれでよいが、なんらかの形でこのことを子どもたちに意識的に知らせる必要があると思う。 ・筋をつけていけるよし子たちをもう少し全体場面で起用してよいリーダーに育てたい。 ・あきは独善的なところがあるが、筋を立てて言われると案外納得するようだ。			

表 3

問題別継続記録			
テーマ	自然物をめぐる	子どもの理解	問題点
子どもがどのように物事を考えているのかを特に自然物を中心にとらえてみたい。			
内容記入：その時々あらわれ・変化のきっかけなど			
7/9	＜年長組たかしが、年少あきひろ、ともおたちとしゃがみこんでいる＞	アキヒロ	ヘエツウソダヨ。ミカンイロノアリハサ、ミカンニタカルカラ、ソーユイロソナダヨ。
	たかし	ジャナセ、クロイアリハサデ黒イハサ、オ砂糖ダッテ食ベルンダゾ。	
	アキヒロ	白イアリハサデペンダカラダヨ。	
	たかし	白イアリハサデペンダカラダヨ。	
	ともお	イナイヨ。シロナデミタコトナイモン。	
	アキヒロ	クロイノハサ、ドロノ上歩クデショ、ダカラサ。	
	たかし	チェッ、イヤダナア、イヤダヨ、バイバイく行ってしまふ。	
	アキヒロ	ネエ、トモチャン、ミカンイロノアリネ、ツブストミカンノニオイシルヨ。	
	ともお	ウンツブシチャオウカ、デモカワイソウダナ。	
	くふたりとも立ち上って砂場へ行ってしまふ。		
7/11	＜朝、とし子とあきひろで遊ぶ＞ 年少組	とし子	ダイベン、ダイベン先生、イモムシガイナイヨ
	＜あきは幼虫＞ 近くにはとし子と見にくく、皮を脱いでみどり色になっていたが子どもたちは別の虫だと思っている。皮に気づかせると	あきひろ	アレエマジャ、黒イ洋服イラナクテ脱イダダ、キツカッタツダ。
	みえこ	く皮を脱いで大きくなることは容易に理解したようだが、そこにいたひろゆきは、水盤のオタマジャクシをみて	
	ひろゆき	くコノカエル、キッドミドリイロノカエルニナルヨくと言う。	
	＜どうやら、イモムシの成長過程をあてはめたいらしい。カエルになったときは非みせるようにしよう＞		

実践記録はことば以外は関連事項が<>で表記され、意見と感想は()の中に書かれている。

表2、表3の例で重要な点は、両者とも記録をとるための目的が、表3では「問題点」で、表2では「記録の意図」で明確になっている。

ここにあげた3つの例はあくまで一つの例にすぎない。しかし実践記録の様式としては十分参考にできるものである。

このように東京保問研は研究方法の中核に実践記録を書き、その記録をもとに保育者や研究者が対等に討論をしながら記録を分析するのである。そしてその成果を機関紙「保育問題研究」で発表したり単行本として公けにしているのである。これまでのこのような研究の成果が一度集大成される必要があると思う。またこのような研究方法のテキストが編集されれば現場における実践者による保育研究が一層活発に行なわれるものと予想される。

3. ま と め

従来の実践記録の分析による保育研究の例をいくつか検討してきた。以上の他にも保育実践を記録にとどめ、それを分析検討することによって保育実践を高め深めていこうとする試みがある。

たとえばⅡの1の(2)でとりあげた保育実践研究会の主要メンバーである大場牧夫は実践記録の分析から保育研究を意欲的にすすめている一人であるが、彼は「保育の実践と理論」(ひかりのくに、1982、11版発行)を著わしている。これは「保育」に1964年3月号から3年間にわたって掲載された「実践と理論特集」を集約したものであるが、「実践記録」と「問題点の掘り起し」と「実践記録を理論的に高めるには」(理論的検討)の三つを一体として実践上の問題を研究したものである。

実践記録を現場が提出し、それに大場が「問題点の掘り起し」を行ない、さらに主として大学研究者がそれを論評するという内容構成になっている。このように具体的な実践記録をていねいに検討して保育実践を研究するという貴重な仕事をしている人は数少ない。

しかし大場は本書のはしがきで次のように書いている。「しかしながら、この試みは、その意義の大きいことを認めると同時に、困難さも感じました。『記録者』『問題点の掘り起し担当者』『理論づけ担当者』が、事前・事後に話し合うことでもすれば、もっと三者がそれぞれの立場から、がっちりとかみあったものができたらう、と反省されます。特に実践記録者が、最初に記録を提出

表4 Ⅱのまとめ

Ⅱの目次	雑誌名 書 名	月 刊	タイトル	実践記録の 提 出 者	実践記録の 分 析 者	分析の方法	実践記録について	実践記録分析の問題点	私が教えられたこと
Ⅰの(1)	「保育資料」	月 刊	「事例の読み方」	幼稚園教諭	幼稚園教諭	対話とまとめ	①短かすぎる ②幼稚園の概要、保育のねらいなど不明 ③記録の目的としては、テーマがある。(「幼児の科学的な芽ばえを育てる」)	①記録をとった目的と分析の目的とが異なる。 ②「直感的ひらめき」で読んでいて記録のことばかりの解釈でない。 ③「生活」「感情」など一般的なあいまいな概念のまま使用。 ④分析は実践記録に即してなされていない。分析者の思い込み。	①分析者が記録者の意図をつかまず、わすかな記録をたよりに、勝手に解釈している。これも分析者のおちいりやすい例だ。 ②具体的な事実によって語ることの重要性が逆にわかる。 ③雑誌の編集者に問題がある。
Ⅰの(2)	「現代保育」	月 刊	「保育実践研究」	幼稚園長	保育実践研究会6名	めて書く 討論を代表者がまとめる	①実践のねらい、経過、子どものケーススタディ、保育の一日の流れ、園のみとり図などが書かれている。 ②記録者がすでに考察をしている。	①記録者による考察が表田引水になっている。 ②なま、実践がとりくまれたのか、か書かれていない。	①得られた資料の範囲内で分析することが大切。 ②実践記録の分析結果を安易に一般化しがちである。 ③分析結果と矛盾することがないかを考えることが、分析を一層すすめることになる。
Ⅰの(3)	「現代と保育」	季 刊	「実践記録分析」	保育所職員一同	知る大学教員 実践記録の現場を	書く 記録を読み意見を	①園の概要、実践のねらい、方法、経過がバランスよく書かれている。 ②記録からは、具体的な行動を予想できないところがある。	①記録者が記録を書く観点と分析者の分析の観点とがくいて違っている。 ②分析者が記録の不備を指摘したりする時には、その不備を補う必要性を論じなければならぬ。	①分析者は分析の論理をわかりやすく示す必要がある。好き勝手に分析すればよいのではない。 ②記録から言えることと、分析者が記録にある意味を与えることがあることを分析者は自覚する必要がある。
2	「保育の現場から」	単 行 本	「保育実践記録化の提案」	幼稚園教諭と保育所保育	同左と大学教員	実践者と研究者がサーグ ルで討論	①実践記録の様式例が3つ示される。 ②記録をとるねらいが明確に書かれている。 ③記録者が分析者を兼ねる場合は、記録そのものに即して討論がなされない。	①分析が討論形式でなされているので、理論的に整理する必要もある。 ②これまでの研究会での成果を理論的に整理し、集大成して、今後の研究課題を明らかにして欲しい。 ③保問研の研究方法のテキストのようなものを作成して欲しい。	①実践記録をとり、そこから地道に研究をつみ重ねていく方法論を、長い年月をかけてつくり出しており、理論的にも実際に記録をとるうえでも学ぶことが多い。 ②実践者と研究者の共同による対等な研究会が実践研究には不可欠である。

されたあとは、どう問題化され、理論づけられても、反論の機会がなかったことが反省されます。したがってこの三者による実践研究は、これが出発点であるのです」⁽¹⁾

この本が出版されたのが1969年であるからもうすでに15年が経過している。はたしてどれだけ実践記録の分析をおした保育研究は進展したであろうか。また保育研究の方法論の中で、実践記録を尊重するやり方がどれだけ保育関係者に認識されるようになっただろうか。

太場牧夫の他にもちがった立場から実践記録を用いた保育研究の成果を発表されている例がないではない。本研究では検討できずにおわったが、たとえば津守真らが行なった一連の「人間現象としての保育研究」がある。

この研究は「外部にあらわれる行動の裏側に、子どもの体験の世界がある。逆にいえば体験の世界が、行動となって、外部にあらわれる。

発達体験は、何らかの形で、外部から観察されうるできごとである。客観的に記述される行動は、体験の世界に対応するものであるから、ある感動をもった体験をした瞬間、それは他の部分とは異質なものとなる。その異質の部分に気が付いて、とり出すことが、観察の課題となる」⁽²⁾と述べて「子どもの体験の世界」を記述することの必要性を指摘している。

この津守らの研究は方法としては、実践記録を分析する方法である。分析というより解釈という言葉が適当かも知れない。いずれにせよ何を記録に書くか、どう書くか、記録をどう読むかを問い直しているのである。実践記録の分析による保育研究をすすめる時、この津守らの研究は重大な示唆を与えてくれると思われるのである。

このようにまだまだ検討すべき先行研究はある。日本保育学会における保育研究も吟味してみる必要がある。

ここでⅡにおいて検討した研究を簡単に表4にまとめて整理しておく。

Ⅲ 保育実践の研究会での実践記録の分析

次に私が参加している研究会での実践記録の研究を一部紹介し、これについて検討する。この研究会は大阪府下のある市における公立保育所の保育者の参加による保育研究会障害児部会である。堀は昭和56年度からこの研究会の講師として参加した。月一回の割でもたれるこの研究会の経過をまず紹介する。

1. 保育研究会障害児部会の経過

① 昭和54、55年度

a 発達心理学の研究者を講師として、ソ連の発達心理学のテキストを用い、それを検討しながら実践に生かすように表に整理する。

② 昭和56年度

a 堀が講師として参加、日頃の自分の実践を対象化し、保育を反省することがまず大切ではないか、と堀が問題提起を行う。そしてどんな形式でもよいから自分の実践を記録し、研究会の資料としてこれを検討することから始めようということになった。

b 堀は午前中1つの保育所を訪れ、保育を観察し、この保育者と保育実践で直面している問題について話合う。午後1時半から4時半まで午前中の保育所の障害児を含むケースについて、予め配布されていた実践記録を資料として討論する。ふつう実践記録を簡単に当該保育所の保育者が説明し、次いで参加者との討論を行なう。はじめの4回は1つのケースについて、その次からは毎回2～3のケースの実践記録について検討する。

c 次の研究会において前回の検討内容をまとめてプリントにして配る。

d 昭和56年11月の研究会で堀が「実践記録による研究のまとめ」を行う。そこでは実践記録をとることの意義などについて参考文献をあげて提案。⁽³⁾

③ 昭和57年度

a 前年度と同じように保育実践の記録をとりそれを検討する。最初の研究会では、検討するケースについての紹介（子どものプロフィール、現在像、重点課題をプリントにして）をする。

b 毎月各保育所で実践記録をとることにし、研究会の前にできる限りその記録について研究会に参加できない保育者と検討し、そこで問題になった点を記録の後に書き加えて資料にすることにする。部会ではこの問題を中心に検討する。

c 研究会メンバーは研究会当日までに次回に検討するケースについて保育参観をしておく。

d 堀から次の点について提案する。Ⅰ、実践記録をとることの意義、Ⅱ、実践記録をとる目的、Ⅲ、実践記録をとる方法、Ⅳ、実践記録の分析と考察の方法、Ⅴ、実践記録を生かした研究会の在り方

e 年度末にこれまでの実践記録の資料と各回毎のまとめをもとに実践記録の保存版を作成する。

④ 昭和58年度

a 昭和58年度末にこれまでの研究をまとめる方針で記録の方法と検討の仕方を徐々に改善していくつもりでとりくむ。

b 研究会で検討された内容を保育実践に生かすことを試みる。そしてその結果を次回の研究会で報告する。

c 「事例研究のまとめ」（1982～1983）をまとめる。

⑤ 昭和59年度

a 本年度はこれまでのように各保育所のケースを毎回交代で検討する方法を改め、特に新規に入所する「重度」な子どもの記録にしばって検討をすすめることにする。

b 他の保育所のケースについても研究会のなかで随時とりあげる。

c 堀の午前中の保育所訪問も研究会で検討するケースのいる保育所が主になる。

2. 実践記録とその分析の例の検討

表5 実践記録 S.56年6月17日(水) 対象4才児クラス

「泥んこ・水遊び当りの朝の様子」 記録 M. M.

時間	内容
9:50	泥んこや水遊びの準備をするため全員クラスに入っているのに、KちゃんとJちゃんの二人だけがブランコにのって遊んでいる。担任はすでに室内に入っている。
T M	「Jちゃん、今日泥んこ遊びするよ。Jちゃんの好きな水遊びよ。行こうよ」とJちゃんに声をかける。
J 子	「いやが」と言い放つ。顔はいつものほしき顔。
K	「Kちゃん泥んこしないよ」とすまし顔で言う。
T M	「Kちゃん泥んこしないの、そう」と。さらっと受け流す。
T M	「Jちゃん、ほら、ここへ来ようともあるよ。あれにお水いっぱい入れてよ」
J 子	「お水? いっぱい?」
T M	「そうよ。いっぱい入れるのよ」
K	「Kちゃん、する」と、ブランコにのったまま言う。
T M	「Kちゃんどろろこするの、行こう」と、今度はKちゃんに向かって言う。Kちゃんがブランコを降りクラスの方へかけ出すと、J子とKちゃんもブランコを離れて降り一緒にかけ出す。入口まで来ると扉が閉まっているのが見えた。Jちゃんはすぐベビーバスに近づこうとし、Kちゃんは少し立ちどまり、J子とKちゃんを睨みつけて言う。
T M	「服脱いで用意してごよう」二人共さっさと服屋に入る。Kちゃんはすぐに服を脱ぎとせす。脱いだスナックをベビーバスに入れてお人形にそばに置き、顔をうつけるようにしてメガネをかけた人形の顔をしばらく見る。
K	「アツト君(A君の通称)メガネはずして脱ぐのよ、メガネはずすのよ」
A	A君は黙々と視線も変えずにメガネを脱いでいる。
K	「アツト君、メガネはずさないや、ダメよ、ダメよ」
A	「あは」と言いつつ、Kちゃんの顔をボロシとたたき、
K	「あはあたらダメよ」と言いつつA君のそばを離れる。
K	「Kちゃんメガネのびに買ってあらう」と、くるりとまわがはから言う。
T M	「Kちゃんメガネいらないでしょ」
K	「いるのよ」
T M	T MとKちゃんのやりとりをきいていた人形が、
A	「メガネは目が悪い人かかけるねん」とまだ髪に衣類を入れながらボソッと言う。

ここで1.に紹介してきた実践記録とこの記録を分析した研究会のまとめの一部を紹介し、それを検討する。

ここに掲載したS.56年6月17日付の実践記録は、(表5)は、研究会に提出された記録を、研究会でかわされた意見を参考にして書き改めたものである。なおこの記録は研究会で最初に提出された実践記録である。

研究会の実践記録の検討では堀が記録を書く上で次のような意見を述べた。

① 時間を記入すること。

② なぜこの場面を選んだか、記録をとった理由を明確にすること。

③ 過去形で書かれているが現在形で書くこと。

④ 保母を保と書いているが「T」であらわし、T M、T Kで誰であるかがわかるようにすること。

⑤ 実践記録に「二人のうち一人に」と書かれているがここは、はっきりと「Jちゃんに」(記録の5行目)と書くこと。

そしてこの意見を参考に書きなおしたものが掲載した実践記録が表5である。堀の意見②にこたえて、研究会の「まとめ」では次のような「実践記録をとるについて」クラス担任との打ち合わせと「この資料を選ぶについて」が補足された。

実践記録をとるについてのクラス担任との打ち合わせ

- (1) 気づかない状態で記録の方が良い。
 - (2) 日時については記録者にまかせる。(観察保育の日として2日間設ける)
 - (3) 今回は主任と指導員が記録に当る。
 - (4) 記録した内容及び各担任も気づいた点を出し合いどの部分を資料にするかを定める。
 - (5) どの子どもというように決めないで、記録者がここがポイントとかここが問題だと感じた部分を記録する。
- 反省

- (1) 気づかない状態で記録の方がよいと思ってもメモ用紙を持ち書き込んでいるので自然な状態をというのはむづかしい。
 - (2) 2日間の観察日があったが記録者の一人が病欠、他クラスの応援等で実際には1日しか観察できなかった。
 - (3) 当日記録者がつい泥んこ遊びに入りこんでしまい十分に記録がとれなかった。
 - (4) 日程的に余裕を持ってやる様にしたい。
 - (5) 記録することのむづかしさを痛感する。
- 「この資料を選ぶについて」

・4点の記録について検討した結果

- ① 問題となる部分はあるが短かすぎる。
 - ② 該当の担任がいなくてその時の感想や意図が確かめられないし、時間的に余裕がなくて待てない。
 - ③ 内容的に乏しい。
- 以上の様な理由で他の3点ははずす。

この「実践記録をとるについてのクラス担任との打ち合わせ」の(5)をみると、この記録はどの場面を記録しようとしたのかについて予め決めずにとられたということがわかる。また記録をとることのむづかしさが、子どもへの影響(1)、クラス担任との協力(2)、日程上の問題(4)、記録すること自体のむづかしさ(5)として列挙されている。

それにしてもはじめての記録にしてはいろいろと検討

すべき内容のある記録となっている。4つの記録をとったが提出する記録としてこれにしぼった理由が「この資料を選ぶについて」で3点あげられているが、この3点はそのどれをとっていても実践記録が十分に検討にたえるための条件としては重要である。

さて次にこの実践記録を記録者と担任がどのように読んだかということが、2点にわたって書かれている。

「資料に取りあげた実践記録について」

① 意外と思う部分がある。

- a 泥んこや水遊びの好きな Jちゃんが「イヤ、」と拒否し、嫌いなKちゃんが自分から「Kちゃんする」と言った。
- b 「あほ」と言われ頭をたたかれたKちゃんが言い返した事。

② 疑問点について担任の気持や解答が得られた。

- a 子ども達皆室内に入っているのに二人だけがブランコにのって遊んでいる。しかも担任はすでに室内に入っている。何か担任の意図があつての状態であつたのかどうか。

担任は一応声をかけたが入ろうとしないので皆が入ればそのうち入って来るだろうと思い、準備しなければならないこともあつたので、二人より先に室内に入った。特に意図的ということではないが、自分から室内に入って来てほしいとの期待はあつた。

- b もし担任に意図があつてのこの状態であつたなら、その事情を知らない第三者（この場合TM）が担任にその事の確認もしないで直接子どもに関わり室内に入るよう誘いかけたということは、クラス担任の意図のじゃまをしたことになるが、その点どうか。

第三者（TM）に声をかけられ誘われて室内に入ろうという気持であれば別にかまわない。色んな人との対応があってもいいと思う。

その第一は①意外と思う部分があつたということである。このようなことは記録をとっていくとよく経験することである。この研究会でも、こんな姿がみられた、こんな場面がみられた、意外な発見をしたということがたびたびあつた。このことは、記録をとることによって、偶然的な場面や出来事に遭遇する機会があるということと、今までみられなかったのに記録をとって初めて気づいた、ということなのである。つまり記録をとることによって、改めて気づくことと、発見することがあるのである。

記録者とクラス担任が記録をとって話した第

②の点は、一人の保育者が抱えている保育の意図が他の保育者には容易に理解できない、ということをしみじくも物語っている。このような場合は特に複数担任制の保育所では案外よくおこることである。

さて以上の後に、研究会での質疑応答が「まとめ」として6点に整理されている。ここではそのうち2点を取りあげる。

第一点として

- (1) TMはなぜ Jちゃん一人だけに話しかけたのか。

Jちゃんに泥んこや水遊びが大好きだが、Kちゃんは体調悪く（自家中毒）登所しだしてあまり日数も経っていないし泥んこ遊びは嫌いなので、Kちゃんにはあえて直接のことはがけをさけた。

これは保育者の意図の確認である。この点について堀は、声のかけ方について、「一人の子どもに声をかけることは、他の子どもにも声かけしていることになる場合がある」と指摘している。

第二点として

- (3) Kちゃんの「泥んこしない、」の言葉をTMがさらっと受け流したのはなぜか。

これは(1)とも関係するが、Kちゃんが拒否するだろうと予想していたので、したくないという気持ちに対して無理に誘うつもりはなかった。特にクラスの方針としてKちゃんは無理強いを極力さけ、思いっきり気持ちを発散させるように心がけている。

このように保育者はKに対して保育の基本姿勢をもってることが述べられている。この場合の保育実践がいかに意図的なものであるかがこのことでわかる。

ところで堀は研究会で、保育者による子どもへの誘いかけについて次のような発言をしている。

◎ 誘いかけの仕方（研究会の「まとめ」より）

今からなにをするのかを子どもにわかる様に具体的な内容のわかる言葉——泥んこ、水あそび——で誘うこと。

◎ 誘いかけをしてもいい場合とそうでない場合があるということ。

Jちゃんは水遊びや泥んこが大好きだから言葉に出して直接誘っているが、Kちゃんは嫌いな方なので直接誘いかけることをさけている。

◎ 拒否された時の言葉のかけ方、誘い方について

大好きなはずの Jちゃんに拒否された後「ベビーバス3つあるよ、あれにお水いっぱい入れてよ」と具体的な行為を示す言葉で誘っている。又、「イヤ、」と拒否した Jちゃんが「お水？いっぱい？」と問い

かけてきたことは、J子ちゃんがTの誘いかけに対し
て興味をそそられたこととしてTMは受け止め「そう
よ、いっぱい入れるのよ」とその気持ちをもう一歩押
し進めている。

◎ 誘いかけが子どもにどういう影響を与えるか

「TMが直接」子ちゃん一人に声をかけ誘っているつもりだが、Kちゃんは保育者が自分達二人に誘いかけをしているとうけとめている。Kちゃんには誘いかけが圧力になっていない。

保育者が子とともに誘いかけることは多い。その誘いかけは話しことばによる誘いかけである以上、保育者が直接誘いかけた子どもでなくてもこのことばは、それを耳にした子どもにある効果を与えるのである。

また、誘いかけ方によっては子どもがかたくなに拒否し続けたりすることもある。子どもに対する理解とあわせて誘いかけの方法も保育者は心得ておかなければならないということとを私は具体的に指摘したのである。

さらに研究会では、Aの「あは」の発言について話しあわれた。このAの発言にTMはこのように思った。

内心一言言いつかったのだがKちゃんが「あは言っただけだよ」と言い返したので、そのことが嬉しく思われ何も言わなかった。これまでのKちゃんは抵抗したりせずスーと他人をさける場所があったのに、頭をたたかれても逃げずに言い返している。

AはこのあとKとTMがメガネについて話しているのを聞いて「メガネは目が悪い人がかけるねん」とKにもきこえるような声で言っている。TMはこのことをAが「Kちゃんのことばを受け止め返していることに、ホッとした気持ちになった」と書いている。

以上が研究会で最初に資料として提出された実践記録とそれをもとにした研究会の討論の概略である。研究会

のはじめに資料として価値のある実践記録の条件、保育者の意図の再確認、実践記録をとって意外な発見をしたこと、実践記録の大体の書き方などがとりあげられたことは、実践記録をもとにした研究会が実践記録の記述に即して運営されたのとあいまって良かったと堀は思った。

実践の記録者とクラス担任がこの研究会の参加メンバーであることも研究会での討論が空転しなかった一つの理由である。

3. 実践記録の様式の例の検討

次に私たちの研究会で行った実践記録とその分析の書き方(様式)を紹介し、それを検討する。

表6表7は同じ1982年5月20日付の記録で、表7は表6を実践記録と分析内容を一枚の表にまとめてあるのである。この表7のように、研究会に参加している保育者各人が自分の実践記録とその分析内容を一枚の表にまとめ、それをいわば「保存版」としてファイルにとじていくようにしたのである。

表6から表7に整理された点は以下の通りである。

(1) 実践記録とその分析を書く様式について

①表7のように左に実践記録を書き右に検討事項を表にして書く。検討事項は「検討」と「次の実践へ」に分ける。

②実践記録にテーマをつけ記録者を明記する。

③実践記録に書かれた行動の主体者毎に通し番号を付す。後で分析する時に便利。番号は一つの行動に一つの番号を付すのが望ましい。細かな分析が番号を利用し行えるからである。たとえば、M①は「M、歯みがき後自分から粘土の所へ行く」「粘土のかたまりを一つ取って両手のひらでコロコロ丸めたり床に置いて右手で転がして丸める」「2 m 後方でMがSを押して泣かすとその方を見る」の少なくとも3つに分けた方がよい。

268

5月20日(水) 雲路記録より

10:30	<p>とよ下宿。母は上へあふく M 備前へ戻。自分から上と下へ行かす。下へ下で両手のひらでつかうなみたて。床に這いて右手で抱けて上へ丸める。 M 母抱方。Mが手を握りつかす。その方を見る。 Te オリトオオに丸く側置きここに抱けるよー M Teの書く様子を覗いて。 Te 1m側置き両手を足指を握り足指の上に上へ足指とを見て行。 Te 1にこから出たあかんのオーと足指の前に両手引。 Te オオ。オオのオーと上へ抱へるを丸く見せる。 M その様子を覗いてみる。 Te カラテに丸めを握る。カオオオオートの方を入口のドアに食をかける。MもTeについて行る。Teがカラテオオ力に促てくるように丸く握る。 Te 抱上を床に添て丸めると。Mもあかんと同じように直視る。 Te 丸くもん。カオオオオオ。入口の方を食がSeを抱上テアで押してかき出す。 Te アー。マアオオ。とぞの力へあてて行。Mもその方を見る。Te 促て来て。伸ばした抱上を添てく。つかける。 Te Teと同じように抱上を添てく。つかける。 M 窓の下の壁にもたれて座り。両手で抱上と食を促て行。壁の中は食と壁に食に押つけて丸める。 M 食にTeの方を見る。</p>	<p>抱上を食に抱め置き。食4名の子が互に抱上と遊んでいる。</p>  <p>Te 大きな声でMに聞こえるにはきこえらう。</p>	<p>① 記録を取って質問していた。 Mの動き一つづを見つ。Teが通り移動している。 M女中への関心。一子と下の兄弟にばかりは向かい。積極的にかかわろうとした。 (Mの人間関係が友だちより大人に對しての関心の方が強い。それはM自身の年令の低さもあると思うが。1才児(超)の時の保育者の動きをかがり。1才児期であったこと。あるいは抱養。を背景として括弧に込められている。)</p> <p>② 記録表裏に記す出来事はない。 Mの行動は記すことが行われない。Mを促した保育に取り組んでいた。そのため、保育リーダー。給食の方。抱養の方と促してMを動かすことができた。Mの正面に立って話をする。またその保育者は。Mの心と食とのつながりを見て取り扱った。Mの行動を観察し。主体的に動けていた。反応に流れについていけるだけか判断し。移動する。</p> <p>③ 抱上と食についての特徴。 M抱上と食のつながりには。ありなし。 M抱上の方で抱上と食と促して食との関心。 M準備不足</p> <p>④ M抱上と食のつながり。8gを動かしている。抱上はつかめていない。記録者は食を促すだけから促してきていた。食を食後の観察で見えていたのではないと思う。</p>
-------	--	--	---

表9

場面Ⅱ：10/18(月) 昼食前、配膳から食べ始める迄の様子		
	手洗いは中間位の順番でしてくる。椅子を持ってウロウロしている。いつも出る席の机はすでに満席になっている。	いつもの場所かいた。
Ty ⑨	「あそこあいてるわ」と一番端の机を指さして言う。	
Ty ⑩	「あそこあいてるわ、誰か席変わったわー」	
S ⑩	「あちゃん かわってん」	
	Y椅子を持ってTyの言った席に行き、椅子を置き配膳機の所に行く。みんな次々にパンを配る。	
	Y そばに立ってその様子を見ている。	
	そのうちYの分だけ残る。	
Ty ⑩	「Yちゃん、持って行かないの？自分で持って行かないと食べられないよ」	
	YすわりこんでペンをかきTyの顔を見ている。みんな準備できて待っている。	
Tmm ⑩	「Yちゃん、持って行かないの？じゃー持って行っちゃおうー」と、Yの分の皿を持って行くまねをする。	
Y ⑩	「あー」と声をあげる。	
Tmm ⑩	「これ たれの？Ty先生のかな？」とYに言う。	
Y ⑩	「うーん」とかぶりを振る。	
Tmm ⑩	「Yの？」	
Y ⑩	「うん」	
Tmm ⑩	「じゃー早く持って行き」と言って皿をテーブルにのせて、Yうなずき立つが、持って行こうとしない。	
Ty ⑩	「ぐずぐずしないの？早くして／＼待ってるよ／＼」	
Y ⑩	「ハイ」と返事し、やっと皿を持ち自分の席に運ぶ。すぐにすわりうとし、Yすわる。	
Ty ⑩	「早くすわって」 Yすわる。	
	給食の歌が始まる。Y手を合わせて待っている。	
C(子ども達) ⑩	「ごいっしょにー Y背をのけらせて後方のTyを見る。Tmm「いっしょ」とYの顔をまっすぐになるよう手をかけながらYに言う。ーいただきます」 Y何も言わない。	T1他の用をすませ入ってくる。
Ty ⑩	「いただきます」	
Y ⑩	「あー」と声をあげ泣き出す。	
T1 ⑩	「Yどうしたの？」とTyにたずねる。	
Ty ⑩	「言わないの」 T1席につき食べ始める。	
	Y泣き止む。じっとすわっている。	
T1 ⑩	「どうして皆と一緒に言わないの？先生と一緒に／＼なく皆と一緒にするの？いつもで／＼毎日の約束しても言わないね。明日から言うのよ皆と一緒に」とYのそばに行き言う。	
Y ⑩	「うん」	
T1 ⑩	「じゃー先生と一緒に言おう。ごいっしょにー Y言わないーいただきます(Yも一緒に言う)」「どうぞ」Y食べ始める。	

の妥当性を具体的にみていこう。

場面Ⅰについては次のような点が話しあわれ保育の方針がたてられた。

Ⅰ場面、皆と一緒に席についていても食前の挨拶を皆と一緒に言えない。

どのようにして「ふんぎり」をつけさせていくか。

◎ 食前の挨拶について

① 初めの頃は席につくのが遅かったのが皆が挨拶する迄には間に合わず、T1に促がされて言っていた。何も言わない→促がされて小声で言う→大きな声で言う

② 最近ではあるがYが席についてから挨拶をするようにしている。歌は歌わないがその間手を合わせて待つようになる。しかし皆が挨拶しても黙っている。Tと一緒にとか「いただきます言って」と声をかけてもらおうと挨拶をする。

③ 現在「皆と一緒に挨拶をして食べる。後でYだけ言

表10

場面Ⅲ：10/18(月) 水分補給時の様子		
10:03	こども達T1の前に集まり、すわって待っている。Yは一人手洗い場入口で、ふくれっ面をして身体をくの字に曲げて立っている。	他児より遅れた時に見られる。
T1 ①	「Yちゃん早くして」 Yロッカーの前に行く。	
T1 ②	「Yちゃんまだかなー。何をしてるのかなー」と、Yの方を見ながら言う。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
	Y移の方を向き身体をくの字に立っている。	
T1 ③	「又そんな格好をして、いや／＼その格好、おいで」 YしぶしぶT1の方に近寄って行くが途中で立ち止り、くの字の姿勢になる。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
T1 ④	「いやだもうー。Yちゃん、もうしていい？」	
Y ④	「いやだー」	みんなに話を始めていいたと云う意味。
Ty ④	「お茶飲まないの？」	
Y ④	「飲む」	みんなに話を始めていいたと云う意味。
Ty ④	「じゃー早くして」	
Y ④	「ハイ」と返事して、しぶしぶロッカーの前に行く。水筒を取り栓を開けようとするがなかなかできない。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
K ④	「早くお茶ない」とロッカーの前に行く。	
	Y、Kの方を見ている	みんなに話を始めていいたと云う意味。
T1 ⑤	「Yちゃん、他人のすることと見てないで自分のことを早くして下さい」	
Y ⑤	「はい」と返事し栓に手をかけるができない。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
T1 ⑤	「できなかったら、して下さいって言ってきて」	
Y ⑤	「はい」と返事はするがペンをかき水筒をかかえ立っている。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
T1 ⑤	「できなかったらTyにでもT1にでもして下さいって言ってきてって言うてでしよ、／＼」	
Y ⑤	「はい」と泣き声で返事しT1の方に近寄って行くが、途中で止まる。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
T1 ⑤	「できなかったら待っておいで!!」と強い語調で言う。	
Y ⑤	「はい」と言ってTyの方に近寄り、「あけて下さい」と言う。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
Ty ⑤	栓をあけて「はい」とYに水筒を渡す。	
	Yロッカーの前でお茶を飲み、水筒をなまし、皆のとこるに行きする。	みんなに話を始めていいたと云う意味。
Y ⑤	「ワフ」と笑う。	
Ty ⑤	「Yちゃん、もっと早くしなさいダメよ。Yちゃんが早くしないと皆行っちゃうよ。できる？」	みんなに話を始めていいたと云う意味。
Y ⑤	「うん」	
Ty ⑤	「はい」	

えばいいのではなく、皆と一緒にする」という事で、皆と一緒に言わなければ食べられない。言わなければTも他の子どももYが言うのを待たずに先に食べるという方針をとっている。

保育者は、Yは「いただきます」が保育者の言葉かけによって言うことができることを知っている。これはⅠの⑩～⑫をみるとわかる。しかしYは自分からこの挨拶をしない。この点を保育者はYが挨拶をする「ふんぎり」がつかないのだと考えた。そして皆と一緒に挨拶をしなければ食事をさせない、という方針をたてたのである。

このような方針をたててYに待たせると、Yは「最近Tが先に食べ出すと泣くようになってきた。」そこで「明日は皆と一緒に言うのよという事ですましている。」ということであり、先の方針を「もうちょっとだと思うので今の方針をしばらく続ける」のである。

さて場面Ⅱは「他児がパンを自分の席に運んでいるのをそばで見ているが最後まで持って行こうとせず、残ってしまう」のがYのすがたである。この場面でも保育

者の言葉がけ（場面Ⅱの㉘）がないと運べない。またこの後のいただきますの挨拶も同じようなことになっている。

次に場面Ⅲの「水分補給時の様子については、保育者は他の場面でのYのすがたを参考にしながら次のように話し合った内容を書いている。

◎ できないことがあっても声をかけてくれるまで言ってくれない。

・いつまでも立っていたり、ぐずりもしなかったが最近はずったり泣いたりするようになってきた。

・受身的な動きが多かったので、困る場面とかできなくて嫌だとかいう経験が少なく、そんな場面でも平気だったのではないかな。

・最近散歩をしていて他児との間隔があくと「行っちゃったー」とベソをかいいたりして、皆よりおくれるのは嫌だ、という気持ちが出てきた。

☆ 自分から言ってくるまで待ち、困ったり嫌ならその気持ちを出させる。どうしたらいいか行動で示せるようにさせていく。

◎ あれをしなきゃいけない、とかまえてしまうところがあるように思う。やってみればそれほどでもないということを経験することで感じとらせてゆきたい。

◎ かまえてくなくていいということで先にTの方から言葉を一言かけておくというのも一つの方法ではないかな。

◎ スムーズにやるということよりも今はまず感じ取る自分の気持ちを態度で表すということを先行させたい。

以上のように保育者はY（女児、3歳8ヶ月）の三つの場面の記録をとりそれをもとにした話し合いをとおして、Yの行動に対して解釈を行っている。そしてそのうえで一つの方針をもって保育をすることの妥当性を自分たちで再確認しながら実践をしている。

保育とは本来意図的な行為である。保育者は子どもの現状を確認したうえで保育のねらいを自覚して実践するわけである。このYに対する実践はこのような実践になっている。そして実践記録も記録をとる目的と対象が保育者によって明確に自覚されて書かれている。

実践記録は実践そのものをことばによって書いたものである。実践記録は保育実践そのものではない。保育実践をある観点から見たものが実践記録なのである。ことばにより記録され文章として書かれているということは保育実践をある観点から抽象することなのである。それゆえ実践記録をとる場合、記録者は記録をとる目的と対象を自覚してのぞむ必要がある。

ただ漠然と記録した場合であってもそこには何らかの記録をとる目的があるはずであり対象についても取捨選

択が行なわれているのである。しかし記録者による記録をとる目的と対象についての自覚が明確でなければその程度に応じて記録の内容が曖昧になり一貫したものでなくなるのである。

Yの実践記録とその分析の意義は記録をとる目的が自覚されていたことであり、分析の結果が次の保育実践のねらいと方法に生かされたことにあるのである。

しかしこの意義と同時に重大な問題点がある。それは実践記録の分析によって考えられた一つの解釈、（ここではYに「ふんぎり」がつかないということ）が、実は一つの仮説として分析をした保育者たちにとらえられていなかったのではないかな、ということである。Yは食事の挨拶の「いただきます」を自分からしようとしなない。話し合いの結果ではこの場面を「ふんぎり」がつかないとしている（場面Ⅰ）が、Yに対するこの解釈が場面ⅡについてもⅢについても予めなされていなかったか、ということである。Y理解が仮説としてとらえられ、新たな観察によって確かめられていくというよりはむしろYはこんな時こんな行動に出る、という予断としてYに対するレッテルになっていなかったか、ということである。

この問題を考えていくには、なぜYが「ふんぎり」がつかないのか、Yが「ふんぎり」がつかない時に保育者はどのようにかかわったのか、について考えるための資料が必要となる。本来実践記録はこの資料の役割をはたすべきものである。おそらくこのような資料となるべきYと保育に対する事柄は保育者の話し合いの中で話しことばとしていろいろと検討されたのであろう。そしてその結果として先のY理解が導き出されてきたのであろうと推測されるのである。

しかしこれはあくまで推測なのである。そのためにはまず、実践記録から言えることと、言えないことを分析の際に自覚することである。そしてこのことはまた実践記録のとり方の問題でもあるわけである。つまり実践記録の分析による研究方法全体にかかわる問題なのである。

5. 実践記録の分析の蓄積による保育研究の紹介

最後に、保育者集団が保育所の中で、新たな実践を計画し、それを記録として残し、この記録をもとに話しあったことを整理して、一つの結論を導き出した例を紹介しておこう。まだ厳しく検討するといろいろ問題点があるであろうが、保育実践の分析を積み重ねていけば保育研究の一つの成果が生まれるという例である。

保育者は難聴児M（3歳、女児）の実践をすすめる中でMの遊びについて次のような反省を行い、ごっこ遊びの実践にとりくんでいった。

追いかけて、ブランコ、三輪車、砂場遊び等1人遊びや体を動かす遊びはできるが、ごっこ遊びや、発展させていくものについては難しい、という状態であるため、友だちと遊べるようになるためにどのような配慮をしたらいいのか、ということから7/23日のごっこ遊びの反省をふまえて

(1) 身近かな遊びを考える→生活と密着したもの(台所用品を使って料理を作る、買物をする等)

(2) 遊びの状況を把握するまで時間がかかるため導入方法を工夫する

- ・視覚や具体物を使った方法

- ・具体的な物の名前を知らせたり、使い方を教える

(3) うまく遊びに入れない時は、保育者が仲立ちになる

以上をもとに実践を行う。

第一回目の実践、1983年10月21日、「ねらい」は「台所用品の名前や使い方を知らせる。」

実践記録後検討。導入、遊び、Mの様子、子どもの相互関係、保育者の援助の仕方、Mのことは、について検討し次の方針をたてる。

第2回目の実践、10月21日、「ねらい」は「前回の反省から(遊びに入るまでに時間がかかる。自分の遊び場所、

家作りまで時間がかかったりうまくできなくてやめてしまう)具体的に家具や家を用意してやる。

実践記録後検討。導入、遊び、子どもの相互関係、MとMiとの関係、T(保育者)の援助の仕方、Mの姿、について検討し次の方針をたてる。

第3回目の実践、10月28日、「ねらい」は「前の2回の経験から、子どもたちが自由に2班に分かれて家作りをし、料理を作る」。

実践記録後検討。導入、遊び、Tの援助の仕方、Mの姿、について検討し次の方針をたてる。

第4回目の実践、11月4日、「テーマ」は「ごっこの導入及びあそび」となっていて「ねらい」は書かれていない。

実践記録後検討。導入、遊び、Mの姿とTの働きかけの発展が書かれている。子どもの相互関係、について検討し次の方針をたてる。

第5回目の実践、11月11日、「ねらい」は「保育者が全く介入しない(お店屋に専念する)で、子ども達が自由に家作りをし、ごっこ遊びをする」

実践記録後検討。全体の子どもの動き、犬や猫の役をする子、Mについて、Mのことは、Mの友達関係、について検討。

以上の5回のごっこ遊びの実践と、その実践記録をと

表11

ごっこ遊びまとめ

ごっこ遊びを発展させるための条件として次の5点にまとめた。

(1) 認めあえる仲間関係

子ども同士の相互関係は、同じ場所で、同じようなことをしている。しかし、まだ平行遊びの段階で、交流としては、物の受け渡しや、作ったものを食べてもらう等の簡単なやりとりが行なわれている。しかし、それは強い者から、弱い者への一方的な交流が多い。

積極的に遊べるかどうかは、相手との力関係が強いが弱いかで決まっている。

↓ 集団作り、今後の課題

- ・子ども1人1人が遊びに満足する
- ・遊びの環境をととのえる
- ・保育者が中に入って子ども同士の関係を広げる
- ・保育者と子どもが身体で触れ合う遊びを十分にすること
- （追いかけて、身体はくし、たわむれ遊び、かくれんぼ、うずまきじゃんけんなど
- ・交換遊びや、やりとりの経験を十分にすること

(2) 自分の氣にいったオモチャを持てること

強い子どもが、ごっこ遊びのグループの中心になり、家の中でも自由に振るまい、遊具なども先に占領してしまう。弱い子は常にはみ出したり、あまり物で、かまふことが多い。Mの場合も、1,2,3回目までは、あまり物の中から選んだものまで取られてしまうことになる。そのため、自信がなく、保育者を頼る。4回目、5回目までは、自分の物を持てたことが、遊びへの興味につながり、自信を持ち、発展させていく。そのことが相手に対しても積極的にになれる。

↓
道具を使いこなす。遊びを発展していく子がグループの中心になる。

(3) 場所と経験

ごっこ遊びを積み重ねていく中で、子どもは、1回目の場所を基点としている。遊びはじめの家作りの時には、先導していく子についていくが、途中で「引越して」と言って、最初の場所に戻る。子どもは、1回目から2回目、3、4回と獲得したものを足場にして、前のイメージを積み重ねて遊んでいる。→経験

また、家の中でも、自分の居場所を必要としている。最も、ごっこ遊びに消極的な子は、せまい犬小屋を居場所としている。

遊びの広がり、場所の広がりでもある。

(4) 保育者の介助のしかた

保育者の介助によって、仲間に入った場合、その後も、保育者を頼り、主体的な活動になりにくい。仲間もMより保育者に関心を示す。また、子どもが主体的に遊んでいる中に単発的に入ると、遊びを中断してしまう。単発的に関わり、すぐ他へ移るのではなく、入っていく場合は、遊びが深まるような関わり方が必要。

また、保育者が「～しようか」とさそった場合、子どもは一応その働きかけに応じているが、子どもの意図とずれている場合が多く、保育者の遊びにのらない。反対に子どもの方が、保育者の遊びに興味を示してきた場合遊びが続く。保育者は子どもの主体性を常に考慮しながら関わるのが大事である。

(5) 興味、自信

女兒に比べ、男児は遊びが続きにくい。ごっこ遊びの中心が料理、買物、台所だったため、お母さん、お姉さん役が中心で、男の子の役割として広がりにくかったのであろうか。

(6) 犬役、猫役について

犬、猫役がいけないのではなく、ごっこの中の家族が犬や猫も家族の重要な一員であることを意識できるような関係を作っていくことが大事。

(参考→本田和子著「子どもたちのいる宇宙」)

って保育者間で検討したことをもとに次のような「ごっこ遊びのまとめ」(表11)を行っている。

IV. 実践記録の分析による保育研究の必要性和問題点

1. 第三者に伝わる保育研究を

日本保育学会の第37回大会のシンポジウムⅢとして「保育研究のあり方をめぐって」がくまれた。この提案者として三人のシンポジストが提案をしている。このうち二人が、実践記録をとり保育研究をすすめることの必要性を指摘している。

吉村は保育者と研究者の関係が変化してきたことを述べ、現在は「保育者が研究者を兼ね、再び学者・研究者と協業して保育の質をたかめていく時代」とであると述べ、現場の保育者の今後の課題として次の三点をあげている¹⁵⁾

- ①ひとりひとりが小さな研究者である自覚を持つ
- ②自分の実践を第三者にも理解されることばで表現する習慣をつける。
- ③園内研究をさかんにする

このように吉村は保育研究には「第三者にも理解されることばで表現すること」が必要であること、つまり実践記録を書くことの必要性を指摘しているのである。さらに「保育者仲間だけで共感し合い満足しているだけでは進歩は望めない」また「ことばで説明できないことは考えていない」とまで書いている。そして保育者は形容詞を多用するが、これでは共通のフィールドを持たない人には理解が困難であるし、受けとる例の解釈が異なったものになると書いている。たとえば「生き生きと」とか「元気よく」とか「たのしそうに」では何を伝えようとしているのか曖昧なのである。それゆえ保育者は、このような曖昧な表現をするにいたった「具体的な事実」をこそ伝えなければならない、というのである。

また同じシンポジストの一人でもある森上は、「実証的態度の方法の必要性」の中で「実践研究では日々の保育の営みの中で感じている『直観』や『実感』から出発することが多い。それは間違いではないが、そのみにとどまっていたはならない。なぜなら、それが単なる印象に過ぎないことも多いからである」¹⁶⁾と述べて、保育者には実証的態度と方法にもとづく実践研究が欠かせないことを指摘している。実証的研究とは吉村の言うところの「第三者にわかる」研究である。森上の指摘する実証的研究をおすすめるためにも保育実践を具体的事実として記録する必要があるのではないだろうか。つまり研究が研究者の一人よがりにならないように、つまり普遍

性を確保するためには、「異なる個人の間での検討に耐える実践記録」がことばで書かれ、それを資料にした実証的研究がなされなければならないのである。

森上は保育研究には①乳幼児による研究と②乳幼児のための研究があると述べて、後者は「現場の実践の向上を旨とした研究」であると言う。私も保育研究は最終的に保育実践にプラスになるような成果をもたらすことが必要であると考え。「最終的に」という意味は、保育研究が直接に保育実践を研究対象とする必要もないし、また直接保育実践をする上でプラスになる成果を導き出す必要もないということである。つまり保育研究はその目的・方法は多種多様にわたるのである。現に行なわれている保育研究をみればこれは明らかだろう。

では、保育研究が直接日々の保育実践を対象としている研究はどのような意味で保育実践にプラスになっているのだろうか。この問題こそ私がとりくんでいる問題である。本研究もこの問題を解決しようとする一つの試みである。私が現在の時点で言うことは、実践記録を研究対象にする時のすえ方、方法を確立していかなければならない。しかし、この方法がまだほとんど確立していないということである。より具体的に言えば実践記録をとりその分析を通して保育研究をすすめていくうえでの出発点ともいえる、「実践記録のとり方」をまず研究する必要があるということである。「実践記録のとり方」とは、「実践そのもの」をどのような「ことば」にどのようにしておきかえるか、ということである。

このことは吉村の指摘した「第三者にも理解されることば」で実践を記述するために具体的事実を書く必要がある、ということなのであるが、研究しなければならない問題は「理解される」とはどういうことか、「具体的事実」とは一体何なのか、ということをはっきりとすることなのである。

2. 実践記録の分析による研究を

1.で書いたように「実践記録の分析による研究」には、実践記録がどのようにどんなことばで書かれるかが研究の質を決めると言ってよい。「分析」もこの実践記録として書かれている「ことば」についての分析である。

ここでⅢに紹介した研究会での経験から実践記録の分析による研究の意義と問題点を書く。

(1) 実践記録の分析による研究の意義

- ①保育実践の質を高め深めることができる
- ②子どもをよくみて子どもについてよく考えるようになる。
- ③保育の具体的な生きた記録として残すことができる
- ④保育を保育者以外の人々と共有することができる

(2) 実践記録の分析による研究の問題点

- ① 実践記録だけでは研究に不十分。生育歴、子どもの生活環境、親の考え方と子育ての方法、などについての資料も必要
- ② 外にあらわれた行動のみに目がうばわれる。子どもの気持ちや保育者の願いや思いについても検討しなければならない。
- ③ 研究に参加する者が対等に発言しにくい。他人の実践を批判しにくい。また実践者でなくても記録をとる自由を発言することが必要。

以上の意義と問題点は1.でも書いたような考え方からすればまだまだ一般的なものである。しかし研究会のわずかな歩みから、実践記録の分析による保育研究は、

- ① 具体的事実にもとづいて保育を考えるということである。実践記録の場面は、保育全体の一部にすぎないが一部であることに変わりはない。ゆえに貴重である。この具体的な事実をみることによって新しい事実を発見するよこびがある。
- ② 保育を意図的なものにし、それを自覚的に反省し、保育方法をより適切なものにし、保育内容を工夫し保育観を深めることができる。つまり新しい保育を創造するよこびがある、といえる。

V. 実践記録を書く目的と方法

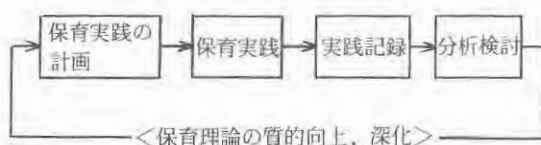
1. 実践記録を書く目的を、私は次の二つに要約する。

- (1) 保育研究の資料にするため
 - (2) 保育の記録として残すため
- (1)の目的を満たす実践記録は(2)の目的にもかないものになる。また(2)の目的を満たす実践記録は(1)の目的にかないものである方が望ましい。

2. 保育研究における実践記録の位置

保育研究のサイクルを考えると次のように図示できる。

図1. 保育研究のサイクル



3. 実践記録、保育実践、分析・検討、の関係

実践記録を書く方法を明らかにするためには、実践記録を書くことを、「書く前」「書いている最中」「書いた後」に区別してそれぞれの方法を考えるとわかりやすい。

このように三つに区別して考えるやり方は、保育実践

を行う場合にも、実践記録を分析する場合にもあてはめて考えられる。

また上述したように保育研究のサイクルの中では、実践記録は保育実践と分析・検討の間にあって一連の研究活動の一部である。それゆえ当然のことながら実践記録を書く目的、方法もそれぞれ保育実践の目的、方法と、そしてまた、分析の目的・方法と密接に関連している。次にその関係を図示してみた。

図2. 保育実践、実践記録、分析・検討、の関係

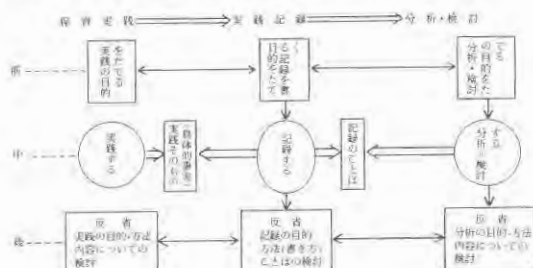


図2をみてわかるように記録の対象は保育実践という現象である。そして分析・検討の対象はその実践の記録であり記録のことばである。

実践をするにも、記録を書くにも、分析・検討をするにもそれぞれその目的がある。そしてその目的は相互に関係しあっている。つまり何を目的にどんな実践が行われるかは、記録をとる目的をたてるうえにも、実際に記録をとるうえにも密接に関連しているのである。またどんな目的でどのような記録が書かれたかによって、分析・検討の質が大きく決定されるのである。

4. 実践記録を書く方法

書く方法については、いわゆる5W1Hを考えてみるとよい。

(1) 誰が記録するか

- ① 実践しながら記録し、後で不備な点を補う。

〔実践者＝記録者〕

- ② 記録者が実践を観察し記録する。〔記録者〕

- ③ 記録者が記録し、後で実践者が協力して記録を補う。

(2) いつ記録するか

- ① 自由遊びの時間
- ② 設定保育の時間
- ③ 給食、午睡などの時間
- ④ その他

(3) 何を記録するか

- ① 子どもの行動
- ② 保育者の行動

③子どもの相互関係

④保育環境

⑤その他

(4) どのように記録するか

記録の書き方、様式については、Ⅱの2、およびⅢの実例を参照

(5) なぜ記録するのか

記録をとる具体的な目的を決めて記録することが重要である。記録するということは、結局無限に存在している事実の中から記録する必要があると記録者が判断する事実を選択して、自分のことばにおきかえるという作業なのである。いわば何を書くか、どんなことばで書くか、実践の事実そのもの（これは把握しようがない）を2重のふるいにかけているのである。

(6) 誰に書くのか

実践記録は実際の実践を見たことのない人、実践現場を知らない人、実践者を知らない第三者に、ことばを通して実践を伝えることである。

5. 最後に実践記録を書けるようになる手だてを示す。

(1) まずとにかく文字に書きあらわすこと、つまり「かたち」として残すことである。

記録をとる時間がないからという理由で、「話し合い」によって実践が語られることが多い。「話し合い」はその場限りになりやすい。

自分にできる方法でことばに書きとめる、書きだしてみることから実践の記録化ははじまるのである。

(2) 書いたものを自分で読みかえし、書かれたことばだけから何が伝わるのかを検討してみる。

(3) (1)で書いたことばを他のことばに書き改めた方が、よりの確に実践そのものを伝えることになると思われるように書き改めてみる。この時他人の書いたものとして冷静に論理的に読みなおすことが必要である。

(4) (1)で書いたもの、(3)で書き改めたものを他人に読んでもらい他者にどのように伝えられるかを検討する。

(5) (1)～(4)をくりかえすことにより実践記録が記録者の主観的な印象におおられないようなことばで表現するように修練する。結局実践記録を書くことはこれをくりかえすことである。

(6) 相互に記録を交換しあい批評しあう。

(7) 保育実践のどこを記録するか、記録のねらいを明確にもって記録をとってみる。

(8) 記録に必要な事項（記録場面、記録日時、記録者、関連事項、反省など）を記入する。

(9) 実践記録をとりやすく、また分析しやすくするための様式を工夫する。

(10) 研究会において実践記録の不備な点を指摘してもらい書き改める。またこの批判を次の記録を書くうえでの参考にする。

(11) 実践記録を整理して蓄積する。

文 献

- 1) 立川多恵子、西野紀代子：保育専科、8頁（1983、6）
- 2) 同上、17頁
- 3) 松岡悦子：現代保育、チャイルド本社、22頁、（1984、8）
- 4) 同上、22頁
- 5) 同上、26頁
- 6) 同上、30頁
- 7) 同上、26頁
- 8) 渡辺弘純：現代と保育、さ・さ・ら書房、140頁、（1980）
- 9) 東京保育問題研究会編：保育の現場から—保育一元化を求めて、勁草書房、38頁（1980）、「伝え合い保育」とは、「明日の主権者である子どもたちを、全面的に発達した民主的な人格として形成することをめざし、大人と子ども子どもと子どもの間で要求や感動や認識を“伝え合う。”ことによって子どもたちの認識を認かなものにし、かつ子ども集団の質を高めてゆき、それによって子どもたちの人格発達をはかる保育のあり方である。」
- 10) 同上、155頁
- 11) 大場牧夫：保育の実践と理解、ひかりのくに、Ⅲ頁（1982、11版）
- 12) 津守 真他：人間現象としての保育研究、光生館、12頁（1977、3版）
- 13) 参考文献として次のものをあげた。坂元忠芳著「教育実践記録論」あゆみ出版、（1980）、重松鷹泰著「授業分析の方法」、明治図書、（1975、13版）、東京保育問題研究会編「保育の現場から」勁草書房、（1980）、津守 真他共著、「人間現象としての保育研究」光生館、（1977）、季刊「保育問題研究」特集・実践を記録する、（1980、8）
- 14) 宇佐美寛は、「文章としての授業記録」の中で授業研究においては「授業」と「授業記録」とを峻別することが必要であるとして次のように書いている。宇佐美寛著、「授業にとって『理論』とは何か」、明治図書、152頁（1978）

「授業記録は授業そのものではない。授業そのものは知りきれようようなものではない。授業を見ている場合でさえ、ある観点から、ある部分を見ているにすぎない。認識とは抽象なのである。授業記録は、ことばの形で授業を抽象した文章である。それは授業そのものの事実の一部分を報告し、それについて論じたものである。つまり、授業記録とは、粗く言って①授業事実の報告と、②授業論との二部分を含む文章である。」

15) 吉村真理子：保育研究のあり方をめぐって、日本保育学会第37回大会研究論文集，8頁，(1984)

16) 森上史朗：保育研究の在り方をめぐって—保育の実践を支え高めるための研究の在り方を考える—，日本保育学会第37回大会研究論文集，10頁(1984)

(昭和59年11月6日受理)

Summary

I aims of the study

II some examples of research of practice in preschool institutions

1. from preschool journals

2. other examples

III our reports of study on research methods of practice in nursery school

IV necessity and problems of research by records of practice

V aims and methods of recording observation